



Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Psicología

Tesis de doctorado

**“LOS CAMBIOS EN EL DESEMPEÑO EN
LECTURA Y ESCRITURA EN DOS TRAMOS
DEL TRAYECTO FORMATIVO”**

Doctoranda: Esp. Lic. Verónica Zabaleta

Directora: Psic. Irma Telma Piacente

Año 2014

Índice de contenidos

PRESENTACIÓN

Agradecimientos	
Resumen	1
Introducción	4

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

CAPÍTULO 1. Alfabetización, escolarización y fracaso escolar	9
1. Lectura y comprensión lectora	13
1.1. Niveles de comprensión del texto	21
1.2. Procesamiento del texto	23
1.3. Papel de la metacognición	24
2. La escritura y la producción textual	26
CAPÍTULO 2. Los programas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos	33
1. Los Programas nacionales e internacionales de evaluación educativa	34
1.1. El proyecto PISA	34
2.1.1.1. Competencia lectora: consideraciones teóricas	36
2.1.1.2. Resultados correspondientes a Argentina	40
1.2. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)	43
1.2.1. Características de la evaluación del desempeño en lectura y escritura de los alumnos de 6º grado de Educación Primaria	43
1.2.2. Desempeño en lectura y escritura en los alumnos de 6º grado	47
1.3. Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)	56
1.3.1. Resultados obtenidos en Lengua por los alumnos de 6º grado	57
1.3.2. Resultados obtenidos en Lengua por los alumnos de 2º/3º año de secundaria	58
1.4. Programa de Evaluación Educativa de la Provincia de Buenos Aires	59
1.4.1. Síntesis de los principales resultados obtenidos por los alumnos de séptimo año de E.G.B. en el Operativo 2001	62
2. Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires	67

3. Las características de la formación docente en lectura y escritura. Algunos datos nacionales e internacionales	69
CAPÍTULO 3. Los contextos sociales y educativos	75
1. El informe PISA 2009. Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje	80
1.1. Igualdad en los resultados del aprendizaje	83
1.2. Equidad en la distribución de los recursos educativos	85
1.3. Equidad en el aprendizaje y entorno de los alumnos	86
2. El Informe SERCE sobre factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes	88
3. El Operativo Nacional de Evaluación. El desempeño en las pruebas y las características del alumno y su familia	96

MATERIAL Y MÉTODOS

CAPÍTULO 4. La presente investigación	101
1. Hipótesis de trabajo	102
2. Objetivo general	103
3. Objetivos específicos	103
4. Material y métodos	103
4.1. Participantes	103
4.2. Instrumentos	111
4.3. Procedimientos	112

RESULTADOS

CAPÍTULO 5. Resultados del desempeño en lectura	119
5.1. Desempeño del Grupo Total en las dos evaluaciones	119
5.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la evaluación inicial	120
5.3. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la segunda evaluación	121
5.4. Las variaciones en el desempeño en lectura del G1 y del G2 entre las dos evaluaciones	122
Conclusiones	124
CAPÍTULO 6. Resultados del desempeño en escritura	126
6.1. Desempeño en escritura al dictado	126
6.1.1. Desempeño del Grupo Total en las dos evaluaciones	126
6.1.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en ambas evaluaciones	128
6.1.3. Las variaciones en el desempeño en escritura al dictado del	129

G1 y del G2 entre las dos evaluaciones		
6.2. El desempeño en la escritura espontánea de textos		130
6.2.1. Desempeño del Grupo Total en las dos evaluaciones		131
6.2.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la evaluación inicial		136
6.2.3. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la segunda evaluación		139
6.2.4. Las variaciones en el desempeño en escritura de textos del G1 y del G2 en las dos evaluaciones		141
6.2.5. Análisis del uso de marcadores discursivos		144
Conclusiones		153
CAPÍTULO 7. Tamaño del efecto de los años de escolaridad		157
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES		
CAPÍTULO 8. Discusión y conclusiones		164
REFERENCIAS		177
ANEXOS		
Anexo 1	Cuadro comparativo de diferentes programas u operativos de evaluación nacionales e internacionales	190
Anexo 2.	Ejemplo de trabajo sobre el sistema de escritura extraído del DC de primaria	194
Anexo 3.	IRA. Position Statement of the International Reading Association. Making a Difference Means Making It Different. Honoring Children’s Rights to Excellent.	197
Anexo 4.	Dictado de palabras	205
Anexo 5.	Escritura de una redacción	207
Anexo 6.	Encuesta a padres y a directivos	209
Anexo 7.	Ejemplos de producciones escritas del G1 y del G2	221

Índice de figuras

CAPÍTULO 2

Figura 2.1.	Aspectos considerados por el programa PISA en la evaluación de la competencia lectora	39
Figura 2.2.	Aspectos evaluados en la prueba de escritura del SERCE (sexto grado de EP)	47
Figura 2.3.	Logros y dificultades detectados en el Operativo Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa	66
Figura 2.4.	Niveles del sistema del lenguaje y su relación con la lectura y la escritura	73

CAPÍTULO 3

Figura 3.1.	Modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto	88
Figura 3.2.	Factores asociados significativamente al rendimiento en lectura en 6º grado para la región y para Argentina	91

CAPÍTULO 4

Figura 4.1.	Comparación Escolaridad de la Madre por Escuela	109
Figura 4.2.	Comparación Escolaridad del Padre por Escuela	109
Figura 4.3.	Comparación Escolaridad de la Madre G1 y G2	116
Figura 4.4.	Comparación Escolaridad del Padre G1 y G2	116
Figura 4.5.	Comparación Ocupación de la Madre G1 y G2	117
Figura 4.6.	Comparación Ocupación del Padre G1 y G2	117

CAPÍTULO 6

Figura 6.1.	G1 y G2. Distribución del nivel de coherencia en el T1	138
Figura 6.2.	G1 y G2. Distribución del nivel de coherencia en el T2	141

Índice de tablas

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1.	Niveles, puntuaciones de la escala PISA, porcentaje de estudiantes argentinos en cada nivel y habilidades implicadas (PISA 2009)	41
Tabla 2.2.	Niveles, puntos de corte y porcentaje de estudiantes argentinos en cada nivel en el SERCE	48
Tabla 2.3.	Distribución en porcentajes del número de palabras	53
Tabla 2.4.	Porcentaje de sujetos según nivel de desempeño (6º grado)	57
Tabla 2.5.	Porcentaje de sujetos según nivel de desempeño (2º/3º año)	58
Tabla 2.6.	Porcentaje de respuestas correctas por tipo de texto	62

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1.	Comparación de indicadores de equidad educativa	82
Tabla 3.2.	Diferencia de puntajes entre percentiles en la escala de lectura	83
Tabla 3.3.	Porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados en América Latina y el Caribe	89
Tabla 3.4.	Escolaridad de los padres de alumnos de 6º año en Argentina y en América Latina y el Caribe.	94

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1.	Datos de Escolaridad de los Padres del Grupo Total (n=78)	108
Tabla 4.2.	Datos de Escolaridad de la Madre por Escuela	108
Tabla 4.3.	Datos de Escolaridad del Padre por Escuela	109
Tabla 4.4.	Datos de Ocupación de los Padres del Grupo Total (n=78)	110
Tabla 4.5.	Datos de Ocupación de la Madre por Escuela	110
Tabla 4.6.	Datos de Ocupación del Padre por Escuela	110
Tabla 4.7.	Escolaridad de los padres	115
Tabla 4.8.	Ocupación de los padres	116

CAPÍTULO 5

Tabla 5.1.	GT. Diferencias en las puntuaciones promedio, DS y rango	120
------------	----------------------------------------------------------	-----

en lectura en el T1 y el T2

Tabla 5.2.	G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T1	121
Tabla 5.3.	G1 Y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T2	122
Tabla 5.4.	G1. Significación de las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura entre el T1 y el T2	122
Tabla 5.5.	G2. Significación de las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura entre el T1 y el T2	122
Tabla 5.6.	Media, Desvío Estándar y diferencias estadísticas entre la respuesta a preguntas literales e inferenciales en T1 y T2 para el G1 y G2	123

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1.	GT. Diferencias en las puntuaciones promedio, DS y rango en escritura al dictado en el T1 y el T2.	127
Tabla 6.2.	G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1	128
Tabla 6.3.	G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T2	129
Tabla 6.4.	G1. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1 y el T2	129
Tabla 6.5.	G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1 y el T2	130
Tabla 6.6.	GT. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.	132
Tabla 6.7.	GT. Errores normativos en el T1 y en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	133
Tabla 6.8.	GT. Errores morfosintácticos en el T1 y en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	134
Tabla 6.9.	GT. Niveles de coherencia en las dos evaluaciones	135
Tabla 6.10.	G1 y G2. Distribución de la extensión de los textos en el T1	136
Tabla 6.11.	G1 y G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1.	137
Tabla 6.12.	G1 y G2. Errores normativos en el T1: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	137

Tabla 6.13.	G1 y G2. Errores morfosintácticos en el T1: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	138
Tabla 6.14.	G1 y G2. Porcentaje de las producciones según el nivel de coherencia en el T2	138
Tabla 6.15.	G1 y G2. Distribución de la extensión de los textos en el T2	149
Tabla 6.16.	G1 y G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T2.	140
Tabla 6.17.	G1 y G2. Errores normativos en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	140
Tabla 6.18.	G1 y G2. Errores morfosintácticos en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango	140
Tabla 6.19.	G1 y G2. Porcentaje de las producciones según el nivel de coherencia en el T2	141
Tabla 6.20.	G1. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.	142
Tabla 6.21.	G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.	142
Tabla 6.22.	GT, G1 y G2. Clasificación de los textos según nivel de coherencia en el T1 y T2	143
Tabla 6.23.	Frecuencia y porcentaje de marcadores discursivos utilizados en la primera y segunda evaluación (Grupo Total, G1 y G2)	148

CAPÍTULO 7

Tabla 7.1.	Grupo Total, Grupo 1 y Grupo 2. Effect Size en todas las variables entre el T1 y T2	158
------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-----

*A mi madre, Nélica, a mi hermana,
Mónica. A María Celeste y Federico, mi
hermosa hija y querido esposo.*

*A todos ellos que supieron acompañarme en
este largo camino de la producción
intelectual, brindando su amor, cuidado,
paciencia y ayuda.*

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis de doctorado ha sido posible gracias al aporte y la colaboración de numerosas personas e instituciones a quienes quiero expresar mi agradecimiento.

En primer lugar, a mi querida directora, Profesora Telma Piacente, por el compromiso asumido con mi proyecto. Agradezco la formación rigurosa recibida, las incalculables horas (convertidas en años) puestas a mi disposición con entusiasmo y calidez, la confianza en que los pasos dados conducirían, a pesar de los avances entrelazados con inevitables retrocesos, a lo anhelado. No puedo dejar de agradecer también a su familia, a Raúl y a Magalí, que acompañaron con un gesto siempre amable este largo proceso, abriéndome con total desinterés las puertas de su casa, escenario privilegiado de nuestros productivos encuentros.

El trabajo empírico que ha supuesto esta investigación fue posible gracias a que los directivos de las instituciones incluidas permitieron el acceso, brindando su colaboración y generando las condiciones para la realización de las administraciones. Agradezco entonces a ellos y, especialmente, a sus alumnos que participaron, aportando sus producciones, en las dos instancias del proceso de seguimiento que ha implicado el presente trabajo.

Agradezco a la Dra. Norma Maglio quién posibilitó el contacto con uno de los establecimientos educativos; a la Profesora Vanesa Piatti, colega y amiga, quién colaboró en la realización de parte de las administraciones y a la calculista científica, María Inés Urrutia, por sus valiosos aportes que orientaron el procesamiento estadístico de los numerosos datos recogidos. Asimismo debo realizar una especial mención de la Dra. Valeria Abusamra y su equipo que generosamente han compartido sus conocimientos relativos al análisis lingüístico, de fundamental importancia en esta tesis.

Agradezco también a la Dra. Ana María Talak y a la Mg. Cristina Erausquin profesoras a cargo de las cátedras Psicología II y Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UNLP) en las que me desempeñé como docente, ya

que ambas, con estilos diferentes, han avalado y estimulado mi trabajo. También agradezco a mis compañeros de cátedra, especialmente a la Dra. Sandra Marder y a la Lic. Luz Cámpora por el entusiasmo y apoyo recibido.

En mi proceso de formación en la temática de esta tesis han resultado centrales los aportes recibidos del excelente plantel docente, tanto de la Carrera de Doctorado en Psicología como de la Especialización en Psicología Educativa con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos. A ellos mi reconocimiento y admiración.

Agradezco el financiamiento de esta investigación al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas ya que el trabajo fue sostenido económicamente con Becas de Postgrado Tipo I y II.

Agradezco a la Lic. Florencia Almagro, por su presencia, su contención y acompañamiento en estos años.

Por último, pero no en orden de importancia, concluyo estos agradecimientos haciendo referencia a quiénes prestaron una especial colaboración: a mi madre que ya no está pero fue quién impulsó con su deseo la emergencia de mi propio deseo por el conocimiento, a mis padres por haberme educado con honestidad en la cultura del esfuerzo y del trabajo, a mi hermana por su presencia generosa y siempre disponible, a mi esposo por su amor, cuidado y paciencia y a mi hija, quién espera con ansias y espontaneidad juvenil que este proceso de escritura de tesis llegue a su fin.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue indagar el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo, que resultan críticos en el aprendizaje del lenguaje escrito, así como los cambios que se verifican entre ellos. Uno corresponde a la finalización de la escolaridad primaria y el otro a la finalización de la educación secundaria básica. Se trata de un estudio descriptivo comparativo longitudinal que se inscribe en el marco de la actual preocupación por el desempeño de los alumnos de diferentes niveles educativos en un área considerada como prioritaria como lo es la alfabetización.

Para alcanzar el mencionado objetivo se seleccionó una muestra de 78 alumnos con un promedio de edad de 11 años y 8 meses, que estaban culminando el sexto año de la Educación Primaria en cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran la Plata. En un segundo tiempo, tres años más tarde, fueron reexaminados 58 de dichos alumnos. Se utilizaron pruebas de lectura y escritura, tipificadas y no tipificadas. Asimismo se diseñaron cuestionarios dirigidos a los directivos, con el objeto de caracterizar los establecimientos educativos, y a los padres, para obtener información relativa a su escolaridad y ocupación, entre otros aspectos.

Los alumnos fueron examinados en el establecimiento educativo al que concurrían, en forma grupal o individual, de acuerdo a las características específicas de los instrumentos elegidos. Los resultados obtenidos fueron volcados en una matriz de datos. En primer lugar, se procedió al análisis cuantitativo de los datos de todos los participantes incluidos (paquetes estadísticos SPSS y STATS 2.0). Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar y porcentajes) e inferenciales (pruebas de diferencias entre medias $-t$, y pruebas de diferencias de porcentajes). La comparación de las puntuaciones medias y los desvíos estándar en ambas evaluaciones permitieron confrontar la presencia/ausencia de diferencias que alcanzaran significación estadística. Pero interesaba además constatar la magnitud de esas diferencias. Para ello, finalmente se procedió a calcular el tamaño del efecto – Effect size.

En el desempeño de la escritura de un texto se realizó además un análisis cualitativo para el tratamiento de los indicadores considerados, según su adecuación y los niveles de coherencia atribuidos a los textos escritos producidos, determinando los porcentajes de ocurrencia en cada caso. Ello permitió la caracterización y comparación en los dos tiempos del grupo incluido.

En segundo lugar, los resultados de los niños examinados fueron separados en dos sub grupos, Grupo 1 y Grupo 2 (en adelante G1 y G2) de acuerdo a las informaciones proporcionadas por los directivos sobre las características físicas y los recursos materiales del establecimiento, de la presencia/ausencia de indicadores de repitencia, ausentismo, abandono y sobre edad así como de los recursos con los que cuentan las familias (escasos/suficientes o más que suficientes) y al nivel educacional y categoría ocupacional informados por los padres.

El análisis de los resultados de ambos grupos se realizó con los mismos criterios que los utilizados para el grupo total.

Los resultados obtenidos muestran que existe un impacto diferencial de la escolaridad entre ambos tiempos de evaluación según el indicador del que se trate y según se analice el grupo total o los dos subgrupos por separado. Estos resultados coinciden con el de otras evaluaciones realizadas a través de programas nacionales e internacionales, con las moderaciones del caso, teniendo en cuenta que no se trata siempre de las mismas edades y de idénticos instrumentos de evaluación y que no siempre se trata de estudios longitudinales. A lo largo del trabajo se señalan sus principales aportes.

La indagación realizada impulsa a la reflexión acerca de cuestiones diferentes y, sin embargo, centrales en la perspectiva de la alfabetización del siglo XXI. Las diferencias individuales en los puntos de partida en el proceso de alfabetización inicial y posterior ponen de relieve experiencias de distinto tenor según los contextos de procedencia, que de no ser tenidas en cuenta obstaculizan la progresión de los aprendizajes. La inclusión para una alfabetización exitosa, debe contemplar estrategias de enseñanza específicas a partir de la consideración de las evidencias de las investigaciones sobre la lectura y la escritura. Tales

evidencias no siempre logran trascender los circuitos académicos, instaurándose una brecha entre la investigación y la práctica educativa. En otros casos, si bien han recibido atención de parte de las autoridades educativas, no logran plasmarse en el diseño de intervenciones exitosas frente a los desafíos actuales de la enseñanza del lenguaje escrito, considerado una de las competencias imprescindibles no sólo para el éxito en el trayecto formativo sino también a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta las demandas progresivas en materia de alfabetización en una sociedad altamente letrada.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar constituye una temática de interés y actualidad. Su importancia reside, por un lado, en la necesidad de alcanzar adecuados niveles de alfabetización que posibiliten a los sujetos una participación activa en diversas situaciones propias de una sociedad letrada. Los estudios históricos informan que el cambio desde el siglo XVIII en adelante no ha sido del analfabetismo total a la alfabetización, sino de una multiplicidad de alfabetizaciones, difíciles de evaluar, a una alfabetización escolar vigente desde el siglo XX, que supone demandas progresivamente mayores en términos del dominio de habilidades para la lectura y la producción de textos complejos (Cook-Gumperz, 1988). En este sentido, la alfabetización no se reduce a los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura sino que alude a las posibilidades de inclusión y participación en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos (Carlino, 2005).

Por otro lado, y correlativamente a lo señalado, ha sido posible registrar dificultades en los desempeños de los alumnos que no sólo se observan en los niveles iniciales de la escolarización sino también en los estudios superiores, incluso los universitarios. De ello han dado cuenta investigaciones como también los diferentes programas u operativos de evaluación de los aprendizajes que, tanto a nivel nacional como internacional, proporcionan evidencia de tales dificultades, al menos para un porcentaje significativo de la población. Estrechamente vinculadas a dichas dificultades aparecen trayectorias escolares interrumpidas, caracterizadas por la repitencia, la sobreedad y el abandono. No obstante, merece señalarse que no puede postularse que los trastornos específicos del aprendizaje constituyan el factor determinante principal de tales indicadores.

El estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito ha sido abordado desde disciplinas y enfoques teóricos diversos con propósitos también diferentes. Específicamente, la Psicología, a partir de los aportes de la Psicología Genética, la Psicología socio-histórica, la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y la Neuropsicología, ha esclarecido diversos aspectos que pueden considerarse relevantes. Desde un marco teórico vigotskiano, la

adquisición de la lengua escrita, constituye un tópico nodal. Resulta relevante la referencia al proceso de constitución de los procesos psicológicos superiores, vinculado a la línea cultural de desarrollo. En tanto proceso psicológico superior avanzado requiere la participación en situaciones específicas, es decir, implica interacciones explícitamente dirigidas a la interiorización por parte del niño de “ingenios de la cultura” (Baquero, 1996; Rivière, 1999; Vigotsky, 1995).

La perspectiva psicogenética ha enfatizado el carácter constructivo de la adquisición de la lengua escrita en el niño, en tanto ha identificado la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por la transmisión de otros individuos alfabetizados y que presentan una secuencia regular (Ferreiro, 2002, 2004).

En los últimos años los estudios sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura se han orientado hacia una perspectiva psicolingüística cognitiva que ha centrado su atención en los procesos involucrados, aportando modelos teóricos que permiten determinar cuáles son esos procesos, cuáles son las diferencias entre expertos y novatos e identificar qué componentes se ven afectados en aquellos individuos que muestran problemas específicos en este aprendizaje. Se ha enfatizado la necesidad de diferenciar procesos de bajo nivel como la lectura y escritura de palabras de otros procesos de alto nivel, vinculados a la comprensión y producción textual. A su vez los estudios realizados desde la neuropsicología pretenden interrelacionar los conocimientos de la psicología cognitiva con las neurociencias aportando al diagnóstico y al tratamiento de los trastornos específicos del aprendizaje.

Sin embargo, siguen suscitándose interrogantes acerca de cuáles son los niveles reales alcanzados según años de escolaridad de los alumnos y cuestionándose la relativa homogeneidad o heterogeneidad que presentan en su desempeño. Justamente una de las cuestiones que ha sido señalada en varios países, particularmente de la región, es la situación problemática que supone el logro de niveles relativamente bajos con amplia variabilidad interna.

En razón de ello en esta investigación se ha indagado el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo: uno a la finalización de la

escolaridad primaria y, el otro, a la finalización de la educación secundaria básica y los cambios entre estos dos periodos significativos de la escolaridad.

Cabe preguntarse cual es el desempeño en el lenguaje escrito que realmente se alcanza cuando se logran finalizar los dos trayectos seleccionados. Dicho de otro modo, cual ha sido el impacto de los años de escolaridad. Si bien la alfabetización se considera como una de las áreas prioritarias en la educación escolar, no siempre las estrategias de enseñanza logran alcanzar su cometido. Por otro lado debe considerarse que una alfabetización exitosa supone no sólo alcanzar el dominio del código grafo-fonético característico de nuestro sistema de escritura, sino más bien llegar a interactuar con textos progresivamente más complejos, tanto en el plano de la comprensión lectora como en el de la producción escrita.

El aporte de este trabajo ha sido, en primer lugar, examinar esas competencias en los mismos sujetos en esos dos tramos del trayecto formativo a partir de un diseño descriptivo comparativo longitudinal en panel (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), a diferencia de los estudios transversales informados en la literatura especializada. En segundo lugar, ha incorporado instrumentos específicos que permiten examinar algunos procesos no tomados en cuenta para las franjas etáreas incluidas bajo el supuesto de que ya se encuentran consolidados. En tercer lugar, ha analizado aspectos vinculados tanto a la lectura como a la escritura, teniendo en cuenta que ésta última no siempre ha sido considerada, habida cuenta de las dificultades reiteradamente señaladas para su estudio. En cuarto lugar, se ha realizado un análisis del desempeño del total de los sujetos incluidos y de dos grupos en los que éste fue subdividido según características de los establecimientos educativos y el nivel educacional y categoría ocupacional de los padres de los sujetos examinados. Finalmente, y de interés particular, ha sido comparar no solo la existencia de diferencias significativas en la progresión de los aprendizajes en variables particulares sino, además, calcular el tamaño del efecto (Effect-size). Esta última consideración permite hacer reflexiones acerca de las influencias directas de la escolaridad y de los contextos extraescolares, particularmente teniendo en cuenta que los subgrupos estudiados no incluyen alumnos que provengan de situaciones de alta vulnerabilidad o necesidades básicas insatisfechas. Si bien en la presente

tesis no se indagó específicamente la incidencia de factores extraescolares en el aprendizaje, se retoman los resultados de investigaciones y los reportes de factores asociados que incluyen los programas u operativos de evaluación a lo que se hizo referencia.

Organización de la tesis. La presente tesis está organizada en ocho capítulos. El primero está destinado al desarrollo del marco teórico ilustrado a través de los hallazgos de diferentes disciplinas en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito. El segundo considera los antecedentes más relevantes de evaluación de los aprendizajes realizados en el marco de programas nacionales e internacionales (OCDE/PISA, 2002, 2010a, 2010b y 2013; UNESCO/SERCE 2008, 2010a, 2010b y DINIECE/ONE, 2010a, 2010b, 2010c), las directrices curriculares de la Provincia de Buenos Aires relativas al área de prácticas del lenguaje y la consideración de la formación docente para la alfabetización (Lombardi, 2009-2010, IRA, 2000). En el tercero se contemplan algunos aspectos de las relaciones entre los aprendizajes y los contextos sociales y educativos que se retoman de los informes elaborados por los programas mencionados. El cuarto especifica los objetivos, hipótesis y metodología utilizados en esta tesis. En el quinto y sexto, núcleo central de este trabajo, se presentan los resultados obtenidos en materia de lectura y escritura. Se caracterizan los desempeños alcanzados en esos dos tramos por el grupo total y por los dos subgrupos considerados. Asimismo se adicionó el análisis particularizado de los alumnos que en cada uno de ellos presentaba bajos y altos rendimientos en comprensión lectora y en coherencia textual en la producción escrita.

El interés de estos resultados reside en poder comparar la progresión de los aprendizajes del grupo total y de los dos subgrupos (comparación intragrupal). Asimismo se analizaron las diferencias intergrupales en los dos tiempos de evaluación. En todos los casos se calculó la significación estadística de las diferencias.

El capítulo siete adiciona al estudio de las diferencias significativas el tamaño del efecto de esas diferencias que permite apreciar con mayor nitidez sus alcances.

Finalmente, el último capítulo, está destinado a ofrecer las conclusiones a las que se ha arribado, las discusiones pasibles de ser realizadas con los resultados de otras investigaciones, así como las limitaciones del presente trabajo y la proyección de los resultados encontrados para la realización de futuras indagaciones.

Los anexos se adicionan para ilustrar algunas de las cuestiones tratadas a lo largo de la tesis. En el Anexo 1 se presenta un cuadro comparativo de los programas u operativos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos analizados en el capítulo 2. En el Anexo 2 se ejemplifica el modo en que en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (Primer Ciclo) se propone la enseñanza del sistema de escritura. En el Anexo 3 se desarrollan los diez principios propuestos por la International Reading Association relativos a la enseñanza eficaz de la lectura. En los Anexos 4, 5 y 6 se incluyen los instrumentos utilizados, que han supuesto una adaptación de otros o una elaboración ad hoc. Se trata de la prueba de dictado de palabras, escritura de una redacción y las encuestas a padres y directivos. Finalmente, en el Anexo 7 se incluyen ejemplos de las producciones escritas elaboradas por los alumnos en ambos tiempos de la evaluación.

CAPÍTULO 1

Alfabetización, escolarización, y fracaso escolar

*“La mayoría de los niños puede aprender a leer y escribir y efectivamente lo hace. Pero muchos niños leen y escriben mal... Lograr una diferencia significa hacerlo de modo diferente”
International Reading Association, 2000*

En la actualidad suele establecerse una “ecuación” entre alfabetización y escolarización, considerando a ésta última como su causa facilitadora esencial. Sin embargo, los estudios históricos han señalado que dicho vínculo se ha establecido fundamentalmente en el curso del siglo XX. Antes de la instauración de la escolaridad obligatoria, la alfabetización se realizaba a través de la interacción informal en grupos localizados y su extensión incluso era considerada por algunos como “peligrosa” (Cook-Gumperz, 1988).

La idea actual es que el peligro se ubica en la existencia del analfabetismo y la preocupación se centra en el fracaso de la educación escolar moderna en producir índices de alfabetización considerados satisfactorios. Esta idea ha sido tomada en cuenta por numerosos especialistas, a través de una literatura ampliamente difundida (Adams, 1990; Cook Moats, 2010, Snow, Burns & Griffin, 1998), en la que progresivamente ha cobrado relevancia la preocupación por la capacitación de los maestros y profesores. Desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD, 2009-2010) se sostiene:

“La formación docente tuvo y tiene la responsabilidad de proveer a los sistemas educativos de personas formadas y capaces de llevar adelante la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones.

Por ello, el fracaso escolar debe constituir un desafío para todos los actores involucrados en los sistemas educativos, y en particular para los formadores de futuros maestros. Las dificultades reiteradamente vinculadas a la repitencia en los primeros años de escolaridad muestran una alta correlación entre alfabetización y fracaso.

Eso obliga al sistema formador a poner prioridades en las políticas de la formación inicial y continua. Una de esas prioridades es la Alfabetización Inicial, y su inclusión en la formación básica del maestro constituye una decisión ineludible si consideramos la implicancia educativa, social y política de los procesos alfabetizadores en las trayectorias individuales de los estudiantes” (Lombardi, 2009, p. 7)

El *fracaso escolar* constituye una categoría compleja. Se trata de un constructo que engloba una diversidad de características que necesariamente deriva en la dificultad de adoptar un abordaje lineal y de causa única. Puede situarse como un fenómeno correlativo a la extensión de la escolarización a lo largo del siglo XX, bajo el objetivo de incorporar sectores de la población que hasta ese momento permanecían excluidos del sistema. Un ejemplo reciente en el sistema educativo argentino lo constituye la ampliación de la obligatoriedad de la escuela a la educación inicial y a la educación secundaria, en este último caso a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.606. Esto define nuevos desafíos no sólo respecto de las políticas de estado sino también en un nivel generalmente olvidado por tales políticas que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones y en las aulas. Tal como afirma Terigi (2006):

“Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Formula sus postulaciones sin percibir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización, que usualmente la misma política deja intacta. No advierte los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de que disponen”.

Cabe señalar que los intentos de extensión de la escolarización mencionados han determinado el recorte de ciertas situaciones como relevantes socialmente, en tanto se comienzan a constituir en objeto de preocupación, análisis e intervención. Nos referimos a: a) sujetos que no ingresan a la escuela; b) que aún ingresando no logran permanecer; c) que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de la forma en que la escuela espera y, finalmente; d) que aprendiendo en los ritmos y en la forma en que la escuela espera acceden a contenidos de baja relevancia, viendo comprometidos sus aprendizajes posteriores. Son la segunda y la tercera de estas situaciones las que suelen denominarse fracaso escolar (Terigi, 2009).

Esta situación ha sido conceptualizada por algunos autores como de doble fracaso: el primero refiere a no completar los estudios obligatorios y el segundo supone alcanzar un nivel de alfabetización problemático aun cuando los hayan finalizado (Borzzone, & Rosemberg, 1999).

Algunos datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, publicados por el INDEC (2012), muestran un aumento en la incorporación de

niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo respecto del 2001. Por ejemplo, el Censo señala que el 99% de los niños de entre 6 y 11 años se encuentran escolarizados. También aumenta en términos porcentuales la finalización del nivel primario y secundario respecto del Censo 2001. Es decir, que estos datos parecen señalar una tendencia positiva en relación con las dos primeras situaciones, que se suelen traducir en términos de ingreso y permanencia en el sistema educativo.

Nos interesan particularmente la tercera y la última de las situaciones señaladas. La creciente preocupación respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en la escuela dio lugar, a partir de la década del 90, a la organización, tanto a nivel nacional como internacional, de dispositivos de evaluación de los aprendizajes. Esos dispositivos en la forma de programas u operativos, más allá de las diferencias que podrían señalarse entre ellos, se proponen como uno de los objetivos principales producir información relevante para la toma de decisiones a nivel de las políticas educativas. Sin embargo, y en línea con lo planteado anteriormente, la información derivada de los mencionados programas no ha conllevado necesariamente cambios significativos de política educativa que, a su vez, impacten en las dinámicas institucionales y en los procesos educativos en el interior de las aulas.

En este trabajo se enfoca fundamentalmente una de las áreas examinadas en todos estos operativos, incluida según variadas denominaciones como “competencia lectora”, “lenguaje (lectura y escritura)”, “lengua (escuchar, leer y escribir)”. Esta área puede vincularse directamente con lo señalado precedentemente respecto de los alumnos que aun permaneciendo no aprenden como la escuela espera o que incluso aprendiendo acceden a aprendizajes de bajo nivel de significación. Es decir, que uno de los aspectos críticos en el análisis del fracaso escolar lo constituye el proceso de alfabetización.

El término *alfabetización* suele vincularse al aprendizaje de la lectura y la escritura. Concomitantemente ser un sujeto alfabetizado es ser alguien capaz de leer y escribir. Sin embargo, se utiliza también en un sentido más amplio al hacer referencia a las *“habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y*

matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, & Plana, 2004).

La palabra “alfabetización” que habitualmente se hace corresponder con el término de origen anglosajón “literacy”, también puede entenderse como “cultura escrita”. Es decir, que por literacy se entiende la cultura organizada en torno del lenguaje escrito. Por consiguiente se suele señalar a este respecto que la alfabetización no se reduce a los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura sino que alude a las posibilidades de inclusión y participación en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos (Carlino, 2005). *“Alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros”* (Kalman, 2003, p. 39). Cole y Scribner (1999), en su trabajo clásico han señalado que no es la posibilidad de leer y escribir exclusivamente la que extiende el universo de significados que nuestra cultura otorga al lenguaje escrito, sino la diversidad de usos y funciones que conlleva en ciertas sociedades¹.

El sentido amplio del término alfabetización se manifiesta también en la concepción que define la competencia lectora como macrohabilidad para la vida: *“la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”* (UNESCO/SERCE, 2008, p. 87). El concepto de habilidades para la vida (“life skills”) surge primeramente asociado a las capacidades para el cuidado de la salud, extendiendo luego su significado a otras áreas. Tal como afirma Atorresi (2005) *“hace referencia a las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes- para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor”* (p. 2).

¹ *“Our ethnographic data show this range of practice limited when compared with literacy functions in modern, technologically sophisticated societies. If uses of writing are few, the skills they require are likely to be limited. They may be used to accomplish only a narrow range of tasks in a few content domains.”* (p. 258). (Nuestros datos etnográficos demuestran que esta gama de prácticas es limitada en comparación con las funciones de la alfabetización en las sociedades modernas y tecnológicamente sofisticadas. Si son pocos los usos de la escritura, las habilidades que requieren probablemente sean limitadas. Sólo se pueden utilizar para llevar a cabo una estrecha gama de tareas en algunos dominios de contenido”. Traducción propia).

La consideración de la relevancia del aprendizaje de la lectura y la escritura (central en el proceso de alfabetización) en el ámbito escolar, sin olvidar su sentido en la vida “extramuros,” y el modo en que las dificultades en dicho aprendizaje se interrelacionan con los principales indicadores del fracaso escolar, permite delimitar el objetivo principal del presente trabajo.

La investigación propone, entre otros, un estudio longitudinal de algunos procesos lectores: fluidez, lectura, comprensión y producción de palabras, oraciones y textos. Resulta relevante no sólo conocer cómo leen y escriben los alumnos en un determinado momento de su trayectoria escolar sino cómo cambian a lo largo de la escolaridad.

En cuanto a la escolarización, la noción de trayectoria es particularmente interesante en la medida en que como afirman Muñoz, González y Domínguez (2009) “... *la escolarización y los aprendizajes son... un camino que se va haciendo al andar... Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso*” (p. 50). Es decir, que el fracaso escolar y más específicamente, las dificultades o directamente la imposibilidad que encuentra un sujeto en un momento de su escolaridad para leer comprensivamente o producir un texto escrito, progresivamente más complejos, coherentes y cohesivos no es algo que sucede un día sino algo que se construye a lo largo del tiempo. Ello acontece en el marco de las experiencias educativas intencionadamente organizadas en las que los alumnos logran incluirse o de las que quedan inevitablemente excluidos. Por esto, los mencionados autores conciben a la escolaridad como una trayectoria con zonas intermedias entre la exclusión y la inclusión, donde el fracaso no es algo misterioso o accidental.

Pero es necesario, para esclarecer esa cuestión, señalar algunos aspectos teóricos y aplicados sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, que posibiliten contar con el marco adecuado para interpretar los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y las dificultades que pueden aparecer.

1. Lectura y comprensión lectora

Las primeras investigaciones relativas al aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades se centraban en la evaluación de los niveles madurativos requeridos

en el aprendizaje inicial o, en el campo de la patología, a los déficits perceptuales o motores. En ambos casos eran habituales las referencias al desempeño intelectual. Las concepciones implícitas en estos abordajes suponían que el dominio del lenguaje escrito implicaba el aprendizaje de habilidades perceptivas y motoras. Asimismo, subyacía una concepción del aprendizaje de dominio general (Piacente, 2009).

La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje (Molinari Marotto, 1998), han permitido avanzar en la delimitación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. Piacente (2009) señala que, por un lado, han permitido especificar la naturaleza de ese objeto de conocimiento complejo delimitando las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas.

Al respecto, se considera pertinente la propuesta de Rivière (1987), quién al referirse a la Psicología Cognitiva, sostiene que ésta tiene la estructura de una categoría natural, cuyos límites son difusos y sus elementos no equivalentes. A partir de esta consideración realiza la siguiente diferenciación. En un sentido estrecho, la Psicología Cognitiva incluiría sólo los modelos computacionales y las teorías del procesamiento de la información. En un sentido amplio, podrían considerarse como Psicologías cognitivas otros modelos teóricos que han realizado aportes acerca de las funciones de conocimiento (la teoría piagetiana, los aportes del interaccionismo sociohistórico, entre otros).

En esta investigación se toman aportes tanto de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información (PI) como de los enfoques sociogenéticos de las funciones mentales. La Psicología Cognitiva del PI ha enfatizado el estudio de los procesos implicados en la lectura y la escritura, apuntando a la construcción de modelos universalistas del funcionamiento mental. La necesidad progresiva de considerar la importancia de la interacción entre factores cognitivos, textuales y situacionales en los procesos de lectura y escritura ha permitido cierta confluencia entre enfoques, en principio, incompatibles, como los antes mencionados (Polselli Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

En la psicología contemporánea se ha instaurado una fuerte disputa entre las teorías nominadas de dominio general y teorías de dominio específico. Las primeras sostienen que los cambios cognitivos en un dominio afectan simultáneamente al resto. Las segundas contrariamente consideran que la mente humana cuenta con mecanismos especializados para el tratamiento de la información procedente de diferentes ámbitos de la realidad por lo que no necesariamente el cambio en un dominio implica necesariamente cambio en el otro. Además ha conllevado la delimitación de procesos específicos relativos a los diferentes dominios de que se trate (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como *procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico*, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior – reconocimiento y escritura de palabras, y otro de nivel superior – la comprensión y la producción de textos.

Con relación a los primeros, siguiendo a Morais (1989) puede afirmarse que *“leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde”*. La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la *“piedra angular de la lectura”* y que *“las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente”* (p.108).

En los aprendizajes iniciales cobra relevancia la lectura de palabras. Para ello es necesario el dominio del *principio alfabético*, cuando se trata de sistemas de escrituras alfabéticos, como es el caso del español. Según el principio alfabético, las palabras escritas están compuestas por letras cuyo rol es transcribir las unidades lingüísticas que permiten diferenciar las palabras orales: los fonemas. Implica la capacidad de identificar las letras (*Reconocimiento de letras del alfabeto latino en el caso del español y de todas las lenguas que lo utilizan*), la capacidad de identificar los fonemas en el seno de las palabras orales (Conciencia fonémica: *sensibilidad hacia o la conciencia explícita de la estructura*

fonológica de las palabras del propio lenguaje) y la capacidad de aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (*Código Grafo Fonético las maneras regulares en que las letras representan los sonidos de las palabra*) (Gombert, 2002).

Pero no se trata de un dominio aislado, el de la decodificación, dado que la finalidad última de la lectura es la comprensión de textos progresivamente más complejos.

La decodificación y la comprensión tienen una relación de complementariedad, aunque suponen procesos subyacentes distintos e implican, por lo tanto, recursos de evaluación e intervención diferenciales. La lectura fluida (leer con una rapidez, precisión y entonación adecuadas) es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva. Pero de mayor interés a los fines de este trabajo es detenerse en los procesos de nivel superior.

La *comprensión lectora* puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. Cuando se lee un texto, se ponen en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. La comprensión constituye en consecuencia el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997; Gottheil, Fonseca et al., 2011). Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra, 2010). El lector debe llevar a cabo procesos componentes de la comprensión correspondientes a distintos niveles de procesamiento (unidades sub-léxicas, palabras, oraciones y textos). Una lectura comprensiva implica de este modo identificar letras, transformar letras en los “sonidos” (fonemas), identificar palabras, acceder a los significados de las palabras, detectar estructuras sintácticas, construir el significado de oraciones y frases, aplicar el conocimiento del mundo y realizar inferencias (Abusamra 2011; Molinari Marotto, 1998).

¿Qué aspectos o procesos pueden considerarse específicos del nivel discursivo o textual? La *cohesión* y la *coherencia* diferencian un texto de una lista de oraciones en tanto éste se define precisamente como un conjunto coherente y cohesivo de oraciones. Asimismo cabe mencionar que en la medida en que todo texto presenta lagunas informacionales, éstas deben ser llenadas por el lector, y por lo tanto resulta imprescindible la puesta en marcha de *procesos inferenciales*.

La *cohesión* refiere a la consistencia de los elementos en el texto. Está dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la realizada respecto de otras expresiones del texto, estas co-interpretaciones sirven para entrelazar las oraciones. Una de las fuentes más importantes de cohesión son las *anáforas*. Se denomina anáfora o expresión anafórica a una expresión cuya interpretación depende de la interpretación de otra expresión que aparece previamente en el texto, denominada antecedente de la anáfora.

Hankamer & Sag (1976, citado en Molinari Marotto & Duarte, 1999) diferencian entre anáforas superficiales (elipsis) y profundas (pronombres o frases nominales) La elipsis es la omisión de palabras o construcciones. Las anáforas profundas también se suelen denominar referencia e implican sustitución de palabras por pronombres.

Asimismo, se incluyen en este punto el uso de elementos que reciben distintas denominaciones tales como conectores, expresiones conectivas y marcadores lingüísticos u organizadores del discurso. Los conectores y las expresiones conectivas son marcadores cohesivos que señalan la relación entre proposiciones. Un marcador lingüístico u organizador del discurso es una palabra explícita, una oración, una frase que guía al lector para interpretar las ideas sustanciales del texto. No sólo ayuda a conectar unas ideas con otras, sino que posibilita organizarlas. Cabe señalar al respecto que existe una diversidad de clasificaciones realizadas por distintos autores (Calsamiglia & Tusón, 2002; Di Tullio, 2005; García Negroni, 2001; Montolio, 2001; Portolés, 1993, 2001; Sánchez Avendaño, 2005; Zorraquino & Montolío Durán, 1998 y Zorraquino & Portolés, 1999) (ver Anexo 1 para mayores detalles).

Las anáforas superficiales, las anáforas profundas, los conectores, expresiones conectivas y marcadores lingüísticos u organizadores del discurso constituyen recursos gramaticales que permiten cohesionar las distintas partes de un texto.

La cohesión también puede establecerse a través del uso de recursos léxicos como: el campo semántico (palabras que se asocian por su significado en el texto), la sinonimia y antonimia, los hipónimos (palabras contenidas en clases) e hiperónimos (clases o genéricos) y las paráfrasis (palabra sustituida por una construcción) y el uso de los signos de puntuación.

A su vez, la *coherencia* corresponde a la consistencia de los elementos en las representaciones en la mente del comprendedor y depende de procesos inferenciales. Es una propiedad que está relacionada con la organización de la información y con el conocimiento que comparten el emisor y el receptor sobre el contexto. Proviene de la consistencia lógica y psicológica entre los eventos y estados relatados. La coherencia del texto no depende exclusivamente de la cohesión. Un texto coherente tiene las siguientes características:

- Todos los enunciados giran en torno a un tema.
- Se encuentra internamente organizado o estructurado. Es decir, todas las partes están relacionadas entre sí.
- Presenta una progresión temática que puede presentarse de diversas formas, teniendo en cuenta que el tema es la información conocida y el rema la información nueva o desconocida.
- El emisor tiene que tener en cuenta siempre los conocimientos del receptor sobre el tema.

Brown y Yule (1993) sostienen que el concepto clave de coherencia no es algo que existe en el lenguaje sino en la personas. Son los individuos quienes otorgan sentido a aquellos que escuchan o leen. De este modo tratan de arribar a una interpretación que se encuentra en línea con sus experiencias acerca de cómo es el mundo. Indudablemente *“nuestra habilidad para encontrar sentido en aquello que leemos probablemente solo constituya una pequeña parte de una habilidad general que tenemos para encontrar sentido en aquellos que percibimos o experimentamos en la vida cotidiana”* (p. 106).

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir que hay que acudir a la realización de inferencias. Las definiciones acerca de aquello que constituyen inferencias son variadas:

“Una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto” (Molinari Marotto, 1998, p. 122)

“... representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (León, 2003, pp. 23-24)

“... es un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra, 2010, p. 33).

Pero en todos los ejemplos proporcionados pueden señalarse tres funciones esenciales de las inferencias (León, 2003):

- Función cognitiva en tanto nos permiten conocer más allá de lo explícito o aparente.
- Función comunicativa ya que facilitan la transmisión de información de un modo económico y atractivo.
- Función conductual en la medida en que resultan útiles para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar riesgos.

Las inferencias obligatorias (conectivas, integrativas, puente) son necesarias porque conectan, integran dos piezas de información explícita del texto. Son retroactivas o hacia atrás en cuanto a la dirección en la que el lector busca la información para realizarlas. Contribuyen al establecimiento de la coherencia local. Son rápidas y tienen lugar en las primeras fases del proceso de comprensión.

Las inferencias elaborativas no son absolutamente necesarias para la comprensión; tienen como función “enriquecer” el modelo mental elaborado por el lector. Son proactivas o hacia delante: el lector trata de adelantar la información que aparecerá más tarde en el texto y se basan fundamentalmente en el

conocimiento previo del lector. Suelen generarse después de la comprensión ya que requieren cierto tiempo para ser realizadas (off-line).

Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector. Dicho de otro modo, no sólo se alude a su competencia lingüística sino además a su competencia comunicativa, lo que da cuenta del conocimiento del sistema formal del lenguaje y de las habilidades de adecuar el discurso al contexto y a la situación de enunciación.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada con objetos, situaciones, acciones, conceptos, etc. Son modelos del mundo exterior, que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo. Interactúan con la información proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información que recibimos y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema.

La memoria operativa (MO) es la capacidad del sistema cognitivo de procesar y retener temporalmente en activo porciones limitadas de información, mientras son elaboradas o integradas con otras, como paso previo a su representación y almacenamiento en la MLP. Tres son las funciones principales de la MO: almacenamiento temporal de la información, procesamiento de la información, control conciente y atención voluntaria para la coordinación de los otros subsistemas (Atkinson & Shiffrin, 1983; Baddeley & Hitch, 1974; Ruiz Vargas, 1991, 1994).

Pero es necesario detenerse ahora en otros aspectos vinculados a la comprensión: los distintos niveles de representación de la información textual y el procesamiento del texto.

1.1. Niveles de comprensión del texto

Las últimas décadas del siglo XX y las del siglo XXI han sido el escenario de propuestas de naturaleza diferente destinadas a identificar y explicar los mecanismos implicados en el tratamiento textual. Algunos de los modelos planteados se basan exclusivamente en el procesamiento secuencial de los datos textuales. En esa perspectiva la comprensión de textos escritos se equiparaba, inicialmente, con la decodificación. El modelo simple Gough y Tunmer (1986), ha ilustrado sobre las relaciones entre comprensión lectora, decodificación y comprensión oral. Según este modelo, que ha variado en su formulación a través de los años, la comprensión lectora surge del efecto multiplicativo de la decodificación por la comprensión oral ($CL = D \times C. \text{ oral}$). Pero el peso que se otorga a cada una de esas variables es diferente según el ciclo escolar del que se trate, con mayor precisión cuando se aplica a lectores novatos o avanzados. En el primer caso la relación entre Comprensión lectora x Decodificación sería de 0.61, en tanto la relación entre Comprensión Lectora y Comprensión Oral sería de 0.39. Pero cuando se avanza hacia niveles superiores, esas magnitudes se invierten: Comprensión lectora x Decodificación sería de 0.39, mientras que la relación entre Comprensión Lectora y Comprensión Oral sería de 0.61 (Gough, Juel & Griffith, 1992).

En una segunda etapa, la psicolingüística deja de concebir la comprensión como la aplicación de operaciones lineales realizadas por un lector pasivo para entenderse como *“un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias”* (León, 2001, p. 1). El argumento utilizado por otros investigadores se centra en que la comprensión del contenido de un texto requiere de un conjunto de representaciones cognitivas que interactúan con el contenido del texto. Entre ellos, van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch y Rawson (2005) distinguieron tres niveles de representación.

1. Nivel superficial. Refiere al nivel lingüístico o procesamiento de las palabras y frases particulares contenidas en el texto. El lector debe decodificar los símbolos gráficos presentes en la página. Están involucrados procesos perceptuales del

mismo modo que el reconocimiento de palabras y el análisis sintáctico (parsing) (la asignación de palabras a los roles que cumplen en oraciones y frases).

2. *Nivel de la base del texto o texto base.* El significado de las palabras puede ser combinado en el modo en que lo estipula el texto, formando unidades de ideas o proposiciones. Las proposiciones están interrelacionadas en una compleja red, denominada *microestructura* del texto. Pero en el texto aparece algo más que el significado de las palabras y las interrelaciones entre sus proposiciones. Posee también relaciones semánticas, de modo tal que la microestructura está organizada en unidades de nivel más alto, en una estructura global denominada *macroestructura*. La formación de la macroestructura involucra el reconocimiento del tópico global y sus interrelaciones. Micro y macroestructura conjuntas se denominan *texto base* o *base del texto*.

3. *Nivel del Modelo de situación.* Comprender un texto leído significa algo más que aquello que está explícitamente expresado. Para la comprensión profunda debe construirse un modelo de situación, es decir un modelo mental de la situación descrita en el texto. Esto requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del lector.

Los modelos de situación deben diferenciarse de los esquemas (schema) (Minsky, 1975; Schank & Abelson, 1977; Rumelhart, 1980). Los esquemas son representaciones mentales contenidas en la memoria de largo plazo de situaciones prototípicas; los modelos de situación, representaciones de patrones de información singulares o únicos construidos y actualizados de manera *on-line* en la memoria de trabajo. Un aspecto importante a señalar acerca de proceso de construcción del modelo de situación refiere al hecho de no estar restringido al dominio verbal. Frecuentemente comprende imágenes, emociones y experiencias personales.

*“... los usuarios del lenguaje tratan de “imaginar” aquello a lo que el texto se “refiere”, o sea las cosas, las personas, los actos, los eventos o los estados de los asuntos a los que se refiere el texto o el hablante. Un **modelo de situación** es la noción cognitiva que explica este tipo de “imaginar” que tienen los usuarios del lenguaje cuando se comprometen en la comprensión de un discurso” (Van Dijk, 1993).*

Más allá de las diferencias entre esquemas y modelo de situación, van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que los esquemas pueden ser usados como bloques estructurales de base para la construcción de modelos de situación.

Kintsch (1988, 1998) formula a su vez el Modelo Construcción-Integración (MCI) en el que mantiene los tres niveles de representación textual de van Dijk y Kintsch (1983) que equipara la importancia de la información de los textos al conocimiento previo del lector.

1.2. Procesamiento del texto

La información que ingresa al sistema se conserva temporariamente en la Memoria de Trabajo (MT). Las representaciones del texto se construyen secuencialmente: a medida que se procesa cada segmento, se integra con información ya procesada y mantenida en la MT.

Durante la lectura, según el modelo MCI aparecen dos fases: la “construcción”, que implica un procesamiento ascendente (botton up) pues se parte de los datos del texto; y la “integración”, que involucra un procesamiento descendente (top down) ya que compromete el conocimiento previo del lector. Parte de la información es enviada desde la MT hacia la MLP, donde se almacena la representación final del texto. En primer lugar, la *fase de construcción* supone que se va construyendo la representación proposicional o semántica de las oraciones a partir de la información textual, a partir de activar las redes conceptuales que se requieren para representar las informaciones del texto. En segundo lugar, la *fase de integración* consiste, además, en la depuración (supresión) de todos aquellos significados irrelevantes para la comprensión del texto.

El conjunto de estas consideraciones permite afirmar (Kintsch, 1998, Kintsch & Rawson, 2005), que la comprensión no puede equipararse con la decodificación. Esta última se limita al primer nivel de representación: el código de superficie (van Dijk & Kintsch, 1983), es decir se corresponde con la forma explícita de los términos. El sujeto puede leer con fluidez pero ello no garantiza la comprensión profunda.

En este marco, la enseñanza de la lectura, específicamente de la comprensión textual, debe posibilitar que los lectores logren reunir la información explícita del texto y las inferencias que realicen a partir de su conocimiento previo, lo que, desde la perspectiva del MCI, implicaría haber comprendido el texto. Dicho de otro modo es importante tener en cuenta la importancia tanto de la información textual como del conocimiento que trae el lector al proceso comprensivo.

Tal como Kintsch y Rawson (2005) afirman el MS resulta de la combinación de la información textual y del conocimiento previo del lector e incluye también sus metas, intereses y creencias que juegan un rol crucial en la comprensión de un texto. Entre ellos aparece el rol preponderante que progresivamente se otorga a la metacognición.

1.3. Papel de la Metacognición

El término metacognición refiere al conocimiento que tiene un sujeto acerca de sus propias capacidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas.

Analizar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva (metacompreensión) significa considerar los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura, sobre las estrategias que adopta para alcanzar este objetivo y sobre el control que necesita para monitorear la propia comprensión. Entre los conocimientos generales del mundo y específicos de dominio que puede poseer el lector aparece el referido a la estructura de los tipos y al estilo de los géneros textuales.

Los tipos textuales aluden a la clasificación de los textos a partir de la consideración de su estructura. Los géneros discursivos no se diferencian por un criterio estructural sino pragmático: en cada área de actividad, por ejemplo, la educación, la justicia, el periodismo, la literatura, etc., pueden verificarse formas particulares de uso de la lengua, los géneros. Este conocimiento habilita a la reflexión del lector sobre el texto que intenta comprender.

Existe consenso entre diferentes investigadores acerca de la importancia de la conciencia y monitoreo de los propios procesos de comprensión cuando se lee, en tanto aspectos críticamente importantes de las habilidades de lectura

(Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000; Pressley, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995).

Flavell (1979) en su artículo clásico “Metacognition and Cognitive Monitoring”, describe el proceso de monitoreo cognitivo como el que ocurre entre acciones e interacciones de cuatro tipos de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, objetivos (o tareas) y acciones (o estrategias). Las reflexiones de los lectores muestran como planifican, monitorean, evalúan, y usan información disponible para ellos para encontrar sentido a lo que leen.

Los investigadores que han indagado el monitoreo de la comprensión lectora entre lectores hábiles y no hábiles han reconocido ampliamente la importancia de la conciencia metacognitiva, en la medida en que discrimina el desempeño de unos y otros. Snow, Burns y Griffin (1998) afirman que los lectores hábiles comprenden adecuadamente porque difieren de los no hábiles en *“su uso del conocimiento general del mundo para comprender un texto literalmente así como para realizar inferencias válidas a partir de los textos, en su comprensión del mundo y en el uso del monitoreo de la comprensión y de las estrategias remediales”* (p.62). Sostienen además que están menos preparados que los lectores hábiles para detectar contradicciones o resolver inconsistencias en la comprensión textual. Finalmente, también se ha señalado que parecen no detectar aquello que no comprenden (Gombert, 1990) y como resultado fracasan en los ejercicios de control de sus procesos lectores (Wagner & Sternberg, 1987).

Los lectores hábiles se aproximan a la actividad de lectura con algunas tendencias generales: son conscientes de aquello que leen, los propósitos que persiguen en la lectura y poseen un conjunto de estrategias tentativas para manejar los problemas potenciales y para monitorear su comprensión de la información textual.

Contrariamente los lectores inhábiles (típicamente los lectores pequeños y algunos jóvenes y adultos inexpertos) están más limitados en su conocimiento metacognitivo acerca de la lectura. Realizan un monitoreo relativamente escaso de su memoria, comprensión y de otras actividades cognitivas. Tienden a focalizar

la lectura como un proceso de decodificación más que como un proceso de preparación del significado (Baker & Brown, 1984).

El rol central de la metacognición en el monitoreo de la comprensión y su relación con el aprendizaje a partir de los textos ha conducido a su vez a propuestas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto requiere que los profesores promuevan las actividades metacognitivas, por ejemplo, tal como sostienen Paris y Winograd (1990) proporcionando información sistemática y directa acerca de las estrategias efectivas de resolución de problemas en la lectura. Sin embargo esos autores advierten que la metacognición no constituye el objetivo final de la enseñanza sino la oportunidad para mejorar las estrategias de los estudiantes. Complementariamente, Garner (1990) sostiene que esas estrategias de lectura pueden y deben ser aprendidas hasta el punto de automatizarlas, después de lo cual se convierten en habilidades y los aprendices pueden conocer no sólo qué estrategias usar sino también cuándo, dónde y cómo usarlas.

2. La escritura y la producción textual

También para la escritura de palabras es necesario el dominio del principio alfabético al que se adiciona el conocimiento de la norma ortográfica. Tampoco en este caso se trata de un dominio aislado de codificación. Cuando se trasciende la escritura de palabras para abocarse al análisis de *composición de unidades mayores*, oraciones y textos, aparecen demandas cognitivas más complejas. Uno de los modelos clásicos de producción textual fue el formulado por Hayes y Flower (1981) que describe determinantes y procesos, cuyas relaciones son complejas.

Entre los determinantes la *memoria a largo plazo* y el *contexto de producción* juegan un papel fundamental. En la memoria a largo plazo están almacenados los conocimientos previos que serán volcados en palabras para que tengan una configuración de conjunto coherente (Gombert, 1990, 1992), es decir, conocimientos de diferente nivel: sobre el tema y sobre las dimensiones y convenciones del lenguaje escrito.

La redacción está restringida, además, por el *contexto de producción*, que implica contemplar los objetivos de la escritura, la motivación para escribir, las características del interlocutor al que va destinado el texto, y la interpretación del propio escribiente de la tarea de escribir.

En cuanto a los procesos propiamente dichos, los autores señalan tres niveles: *planificación, traducción o textualización y revisión*, que guardan entre sí interrelaciones complejas y recursivas.

La *planificación* de un texto toma en consideración los siguientes elementos:

- a) La tematización de lo que se quiere escribir (sobre qué se va a escribir).
- b) Los alcances y restricciones con los que se abordará el tema (cuánto se va a escribir sobre ese tema, a partir de la generación de ideas o conocimientos propios o de los que refieran a fuentes de información externa).
- c) La elección del estilo en función del interlocutor (para quién se va a escribir).
- d) La organización de lo que se va a escribir, conforme a las estructuras textuales que se necesiten (narrativas, expositivas –descripción, comparación, causalidad, resolución, argumentativas).

El *proceso de transcripción o textualización* consiste en codificar el mensaje apelando a los conocimientos alfabéticos y extra alfabéticos que rigen las convenciones de la escritura. En el primer caso se trata de conocimientos grafonéticos, léxicos, ortográficos, sintácticos, semánticos, textuales y pragmáticos. En el segundo del tratamiento de un conjunto de sectores que van desde la puntuación a la organización de la página, pasando por la atención a los espacios en blanco (al inicio de párrafo –sangría, entre palabras, interpárrafos, entre títulos y subtítulos, márgenes, etc.), cifras (Jaffré, 1988, 1996), etc.

En cuanto al *proceso de revisión* refiere a la corrección del texto en todas las dimensiones involucradas en la textualización con el objeto de garantizar su

coherencia y cohesión, de modo tal que el resultado final suele constituir un nuevo texto (Piacente, 2012).

Este modelo fue revisado y expandido por Hayes (1996) para complementar la descripción de los procesos cognitivos con una amplia discusión del contexto, la motivación, los afectos y la memoria.

Si bien los tres grandes procesos originales fueron mantenidos, resultaron sustancialmente reconceptualizados. La planificación fue incluida bajo un nivel más amplio de *reflexión, que comprende resolución de problemas* (incluida la planificación). La textualización fue retitulada como *producción textual* y fue considerablemente elaborada por Chenoweth y Hayes (2001). El proceso original de revisión fue expandido de modo tal de incluir la *interpretación textual*, subsumida del mismo modo que la reflexión y la producción textual bajo el control de la revisión específica de tareas de esquema (Hayes, 2004).

Además de esos elaborados procesos cognitivos que se atribuyen al individuo existen otros componentes afectivos (propósitos, predisposiciones y creencias), cognoscitivos relativos al conocimiento del escritor proveniente de la memoria a largo plazo (por ej., conocimiento del tópico, género, audiencia) y mnemónicos (memoria de trabajo y memoria a largo plazo).

Intervienen además, según el autor, las características del medio, que comprende por igual al medio físico y social. El medio social involucra la audiencia, los colaboradores y al contexto instruccional (McCutchen, 2006). El medio físico incluye el desarrollo del texto y el medio de composición.

El modelo original y su posterior revisión refieren a los escritores expertos. Bereiter y Scardamaglia (1987) sostienen que la escritura infantil no constituye una versión deficiente de la escritura experta. Proponen dos modelos que intentan precisamente dar cuenta de la diferencia entre expertos y novatos. “*Decir el conocimiento*”, que explica la escritura en etapas tempranas, y “*Transformar el conocimiento*”, que se refiere a los procesos de composición de escritores maduros. “Decir el conocimiento” o “conocimiento contado” (knowledge telling), alude a la modalidad según la cual el escritor para generar un texto, sondea en la memoria de manera simultánea el tópico de la tarea (por ej., “Algo que conozco

acerca del football es...”) o del género (por ej., “Había una vez...”) y a medida que escanea en la red de la memoria el conocimiento relacionado, recupera el contenido del texto. “Transformar el conocimiento”, en cambio, implica adaptar la información recuperada para la audiencia y los propósitos del escritor. El modelo plantea una interacción entre los problemas retóricos (relacionados con la situación de escritura) y los problemas de contenido. Los escritores expertos son capaces de operar simultáneamente con representaciones mentales de distintos niveles, tales como las estructuras textuales y la intención pragmática del texto (Sánchez Abchi & Borzone, 2010).

En el último cuarto del siglo XX, han aparecido tanto en América como en Europa, otras iniciativas de investigación, que conforman la teoría de la escritura actual (Hayes, 2006). Se trata de las investigaciones sobre el *rol de la memoria de trabajo en la escritura*, de los *estudios sobre la eficacia de la escritura libre* y de la *propuesta de utilizar la teoría de la actividad como marco para la comprensión del contexto de escritura*. La única característica que comparten entre ellas es su potencial para expandir la comprensión de los procesos de escritura. Solo se ofrecerá un panorama sucinto de cada una de ellas.

El rol de la memoria en la escritura. Los psicólogos han introducido el concepto de Memoria de Trabajo (MT) para describir las limitaciones que se experimentan en la ejecución de una variedad de tareas que requieren memoria. La MT es limitada en cuanto al monto de material que puede tomar y a la amplitud de tiempo que puede retenerlo. Comprender como diferentes procesos de escritura apelan a los mismos recursos limitados de la MT, puede ayudar a entender como cada uno de esos procesos puede interferir a los otros. Baddeley y sus colegas (Baddeley & Hitch, 1974; Gathercole & Baddeley, 1993) propusieron un conocido modelo de MT de trabajo que tiene almacenes separados para el material verbal y visual. El modelo consiste en tres partes: el bucle o lazo fonológico para almacenar información verbal, la agenda visoespacial para almacenar información visual y el ejecutivo central que, entre otras funciones, administra las otras dos partes.

El bucle fonológico consiste en dos partes; una corresponde al *almacén fonológico* a corto plazo, que representa el material verbal en un código (auditivo) que declina en pocos segundos. La segunda parte es *subvocal*, corresponde al

proceso de ensayo articulador que refresca el material en el almacén a corto plazo. Este modelo de memoria fue considerado por Hayes en 1996, y asimismo dio lugar a otro modelo, el de Kellogg de 1999. Ambos guardan algunas diferencias entre sí. A grandes rasgos, el primero sostiene que la MT verbal interviene en todos los subprocesos de escritura. El segundo, por el contrario, que los componentes verbal y visoespacial intervienen diferencialmente en los diferentes subprocesos. La evidencia empírica no es concluyente a ese respecto. Investigaciones posteriores podrán elucidar esa cuestión.

Estudios sobre la escritura libre. Constituye principalmente en el uso de determinadas estrategias destinadas a preparar textos, referidas al bosquejo de un borrador y/o de una lista de tópicos y subtópicos a desarrollar. Tales elementos pueden ser utilizados para guiar la producción de las oraciones formales a ser incluidas en el texto final. Se trata de *estrategias primarias de esquema o borrador (outline first strategy)*. Cuando aparecen dificultades o se descubren nuevas ideas, el borrador se modifica. Pero Hayes (2006) hace una serie de objeciones sujetas a futuros debates: en primer lugar la ausencia de entrenamiento de los participantes en distintas investigaciones para elaborar un borrador interactivo. En segundo lugar, si eso se hiciera, es cuestionable que el uso de estrategias interactivas para elaborar borradores, incrementen o mejoren las ideas.

La teoría de la actividad como marco para la comprensión del contexto de escritura. La teoría de la actividad describe las determinaciones que subyacen a las acciones que una persona o grupo de personas toman en relación con el medio en el que tienen lugar. La acción y el medio constituyen un sistema de actividad. Para realizarla, los marcos o esquemas resultan útiles en distintos sentidos:

- (a) Organizan el conocimiento a través de proporcionar un lenguaje común para la comunicación y apoyar los recursos de la memoria.
- (b) Facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, a partir de poder destacar elementos comunes, plasmar predicciones y proporcionar las bases para programas de investigación.

En conclusión, según Hayes (2006) esas tres perspectivas sólo forman parte del total de los esfuerzos realizados en las últimas décadas para comprender de manera más acabada los factores sociales y cognitivos implicados en la escritura. No obstante destaca que ilustran la importancia de las teorizaciones que van más allá de lo conocido, así como de la evaluación crítica de las mismas sobre la base de una evidencia empírica cuidadosamente evaluada. Ambas, teoría y evidencia empírica incrementarán la comprensión de la escritura.

Sin embargo a pesar de las contribuciones de los modelos propuestos aparecen algunas limitaciones. Según Fayol (2007) dos de ellas son relevantes: *“En primer lugar, las cuestiones relativas al aprendizaje de la escritura han sido ignoradas o poco discutidas. Ciertamente, algunos investigadores han descrito cambios en las estrategias de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1987), pero el estudio de los factores susceptibles de intervenir para mejorar la PVE no fue realizado por los autores de los modelos. En segundo lugar, muchas investigaciones se han centrado en la planificación y en la revisión, pero se han descuidado muchos de los problemas de la redacción del texto”* (p.24). Sobre este último aspecto, el autor señala además que *“el conjunto de los datos apoya la concepción según la cual la calidad y cantidad de los textos producidos dependen fuertemente (pero no exclusivamente) de los conocimientos previos del tema y de su organización, incluidos los conocimientos sobre la estructura de los textos”* (p.25). Respecto al proceso de revisión se ha constatado que los niños de edad escolar tienden a no revisar sus escritos o a hacerlo sólo en aspectos superficiales. Sin embargo, la explicitación de las estrategias a utilizar conduce a mejoras en las producciones.

Resumidamente, la lectura y escritura deben estar suficientemente automatizadas para poder leer y escribir con fluidez, esto es con rapidez y precisión. En el caso de la lectura se trata además de recuperar los elementos prosódicos que no forman parte de lo escrito, pero que determinan en gran medida su significado. En el caso de la escritura, de dominar los aspectos normativos involucrados, tales como la ortografía y la puntuación, además de otras marcas extra alfabéticas, como es el caso del tratamiento de los espacios en blanco, que difieren según se trate de escritura manuscrita o imprenta. En ambos casos se requiere del

desarrollo de habilidades metalingüísticas a las que se adiciona el contexto de producción y la finalidad de ambas actividades.

Asimismo cabe señalar tanto para el caso de la lectura y de la escritura que las investigaciones muestran que la enseñanza conlleva efectos positivos en los desempeños de los estudiantes especialmente cuando toma en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas respecto de los procesos implicados en el aprendizaje (Mc Cardle & Chhabra, 2004)

En relación con lo expuesto en este proyecto se han considerado no solo el desempeño en comprensión lectora y producción textual, sino además otros procesos más básicos, relativos al reconocimiento y escritura de palabras, que posibiliten interpretar con mayor certeza los niveles alcanzados por los alumnos, tomando en consideración las dificultades que se han señalado a partir de indagaciones específicas, que serán expuestas en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Los programas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La creciente preocupación por las competencias alcanzadas por los alumnos en los aprendizajes, particularmente en materia de lectura y escritura, ha conducido progresivamente a la elaboración de programas de evaluación, a nivel nacional e internacional, que permitan orientar las políticas educativas.

Siguiendo a Froemel (2000) en Latinoamérica en los últimos cincuenta años pueden describirse tres etapas en la concepción de dichas políticas. En una primera etapa, situada entre fines de la década del cincuenta y comienzos de los setenta, el énfasis estuvo puesto en el logro de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. La preocupación fundamental era que los alumnos en edad escolar tuvieran la posibilidad de asistir a la escuela, es decir, garantizar un lugar para todos dentro del sistema educativo. La evaluación durante esta etapa era fundamentalmente de producto y su rol principal, la certificación. En una segunda etapa, entre principios de los setenta y fines de los ochenta, el principal interés consistió en que el aprendizaje fuera accesible para todos a través de enfoques de enseñanza individualizada o personalizada. El interés se focalizó en el aula y se convirtió fundamentalmente en evaluación formativa. Una tercera etapa, que comienza en la década de los noventa y se extiende hasta la actualidad, enfatiza no ya la consideración de las diferencias individuales de los alumnos sino la de compensar tales diferencias. En este sentido ha cobrado importancia recientemente la perspectiva de la *Respuesta a la Intervención* (RtI) como medio para proporcionar una intervención adecuada temprana que prevenga las dificultades en el aprendizaje (Fuchs & Fuchs, 2006).

En este marco se sitúan los esfuerzos por identificar los factores, individuales y grupales, que afectan los resultados, y también las llamadas evaluaciones de progresos o de valor agregado. Este tipo de evaluación considera las modificaciones que se producen en el aprendizaje entre una situación inicial y una

segunda instancia evaluativa. Esto ha determinado la necesidad de contar con sistemas que permitan explorar el aprendizaje de los alumnos.

1. Los Programas nacionales e internacionales de evaluación educativa

En este contexto se ubica el surgimiento, tanto a nivel nacional como internacional, de numerosos operativos y programas que, a pesar de sus diferencias, apuntan a conocer cuáles son las habilidades y los conocimientos en distintas áreas que los niños y adolescentes desarrollan luego de años de escolaridad. Es decir, que si bien estos programas en general difieren en el modo en que se conceptualiza aquello que se va a evaluar, en los recortes etéreos que se realizan, en los ámbitos de aplicación y en la muestra que definen, todos coinciden en señalar la preocupación por la capacidad de los sistemas educativos actuales en producir saberes significativos en los alumnos. En este apartado haremos referencia a cuatro de esos sistemas en los que Argentina ha participado con el fin de contextualizar los objetivos y el interés de la investigación de referencia. Asimismo, se retoman los principales resultados obtenidos, principalmente en el área que podemos genéricamente llamar “lengua”. En el Anexo 2 se incluye un cuadro de los cuatro programas de evaluación con el fin de sintetizar los aspectos más importantes de cada uno y considerarlos desde una perspectiva comparativa.

1.1. El proyecto PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) es una propuesta de evaluación promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2010a). Su objetivo es evaluar si los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura. El proyecto apunta a producir indicadores del rendimiento de los alumnos que sean relevantes para la política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de distintos países. Se ha elegido la edad de 15 años porque, en la mayoría de los países miembros de la OCDE², los alumnos de esa

² Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Israel, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía.

edad se acercan ya al final del período de escolarización obligatoria y, por lo tanto, una evaluación realizada en ese momento permite obtener una idea bastante aproximada de los conocimientos, las habilidades y aptitudes que se han acumulado a lo largo de un período educativo de unos diez años. Se evalúan en ciclos trienales tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. En cada ciclo se analiza en profundidad alguna de las tres áreas y se obtiene un perfil sumario de las otras dos.

Argentina, si bien no es integrante de la OCDE, participó junto con otros países de las evaluaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto, en los años 2000, 2006, 2009 y 2012. En el año 2003 Argentina decide no participar alegando restricciones presupuestarias y operativas (Rodrigo, 2006). En el año 2009 participaron 65 países: 33 países miembros de la OCDE y 32 países asociados. La muestra argentina en dicha instancia estuvo constituida por 199 escuelas y 4774 alumnos de todo el país. El 64% de los alumnos incluidos cursaban estudios en el nivel secundario.

A los fines de este trabajo se analizarán exclusivamente las consideraciones teóricas y los resultados referidos a nuestro país en el área de lectura, retomando el informe 2009 que hace foco en dicha competencia. En el año 2012, último informe publicado, el análisis toma como eje el área de matemática (OECD, 2013). Debe considerarse que el programa no evalúa los desempeños en escritura. Al respecto se señala que en el campo investigativo son mucho más prolíficos los trabajos en lectura que en escritura, entre otras razones por las dificultades intrínsecas relativas a la evaluación del desempeño en esta área, tal como se menciona en la literatura especializada (Fayol, 2007; Hayes, 2006).

Los países asociados son: Albania, Argentina, Azerbaiyán, Brasil, Bulgaria, Colombia, Croacia, Dubai (UAE), Estonia, Federación Rusa, China-Hong Kong, China-Macao, China-Taipei, China-Shanghai, Indonesia, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Moldavia, Montenegro, Qatar, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Serbia, Singapur, Tailandia, Trinidad y Tobago, Túnez, Uruguay.

1.1.1. Competencia lectora: consideraciones teóricas

La *competencia lectora* es entendida en el proyecto PISA como “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con objeto de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OECD, 2010a).

En la versión 2009 de la evaluación se presentan dos cambios: incluye la lectura de textos electrónicos e incorpora los constructos *interés por/compromiso con la lectura* y *metacognición*.

La competencia lectora se evalúa considerando tres aspectos que se describen a continuación y se sintetizan en la Tabla 2.1.

1) *El formato textual*

En el programa se adopta una distinción entre textos *continuos* y textos *discontinuos*. Los primeros, con los que habitualmente se evalúa la competencia lectora de los alumnos, son textos que normalmente están compuestos por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos suelen clasificarse según la organización de su contenido (estructura textual), es decir, por el tipo de texto. En este sentido pueden diferenciarse distintos tipos textuales como la narración, la exposición, la descripción, la argumentación, la instrucción, entre otros. PISA añade además *textos discontinuos*, en los que la información se presenta de otras maneras, como son las listas, los formularios, los gráficos, los diagramas, las tablas, los certificados; *textos mixtos* (combinan textos en formato continuo y discontinuo) y *textos múltiples* (textos independientes yuxtapuestos).

La inclusión de una gran variedad de textos se basa en el principio de que en su vida adulta los individuos se encuentran con diferentes tipos de textos escritos y, por lo tanto, no basta con leer un número limitado de ellos, como los que suelen encontrarse en el entorno escolar.

2) *Los procesos de lectura (aspectos)*

Las habilidades lectoras más básicas no se evalúan, pues se da por supuesto que los alumnos de 15 años ya las han adquirido. La evaluación PISA mide cinco procesos de lectura: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido del texto, y la reflexión y valoración de la forma del texto.

- *Obtención de información:* en la vida cotidiana es frecuente que el lector necesite conseguir una información determinada. En este caso el lector precisa datos aislados y específicos. En las tareas de evaluación que requieren la obtención de información, los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y la información del texto, empleando las mismas palabras o sinónimos, y a continuación usar esa información para obtener los datos solicitados. Por ejemplo se le puede pedir al estudiante que seleccione información explícita, como sería una indicación espacial o temporal en un texto o una tabla. Una versión más difícil de este mismo tipo de ejercicio consiste en encontrar información sinonímica.
- *Desarrollo de una comprensión general:* este aspecto obliga al lector a juzgar el texto globalmente, como un todo o desde una perspectiva amplia. Se puede pedir a los alumnos, por ejemplo, que demuestren haber comprendido el texto identificando su tema principal, que expliquen el propósito de un mapa o gráfico, que relacionen un fragmento de texto con una pregunta vinculada con la intención global del texto o que se centren en más de una referencia específica del texto deduciendo el tema central a partir de la repetición de una categoría específica de información.
- *Elaboración de una interpretación:* requiere que los lectores amplíen sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que han leído. La realización de este tipo de tareas exige la comprensión de la cohesión textual. Como ejemplos de ejercicios que cabe emplear para evaluar este proceso, pueden citarse la comparación y contraste de información, la capacidad para hacer inferencias, y la identificación y listado de pruebas.

- *Reflexión y valoración sobre el contenido del texto:* requiere que los lectores relacionen la información contenida en el texto con conocimientos procedentes de otras fuentes de información. Entre las tareas de evaluación que corresponden a este tipo de procesos se cuentan la presentación de argumentos o pruebas exteriores al texto, la valoración de determinados elementos informativos o probatorios, o la aplicación de normas o criterios morales o estéticos. Al estudiante se le pide que proponga o identifique datos informativos suplementarios que refuercen el argumento del autor, o que juzgue si son suficientes las pruebas o la información que aporta el texto.

El conocimiento exterior al que se vincula la información textual puede proceder del conocimiento personal del estudiante, de otros textos que se facilitan en la prueba, o de ideas incluidas en la propia pregunta.

- *Reflexión y valoración sobre la forma del texto:* es un aspecto que implica que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia. Es importante en este punto la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Entre los ejemplos característicos de las tareas de reflexión y valoración sobre la forma del texto se encuentran aquellos en los que se debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos textuales para alcanzar un fin. También puede pedirse al estudiante que describa o comente el estilo empleado por el autor o que identifique cuál es su propósito o su actitud.

Estos cinco aspectos se organizan en tres grandes categorías:

- *Acceder y obtener:* vinculada a la obtención de información específica del texto.
- *Integrar e interpretar:* se liga a los procesos de desarrollo de una comprensión global y la elaboración de una interpretación.
- *Reflexionar y valorar:* categoría que incluye los procesos de reflexionar y valorar el contenido de un texto y reflexionar y valorar la forma del texto.

3) Las situaciones

Definen el uso para el que ha sido elaborado el texto. La situación puede entenderse como una categorización general de los textos según el uso pretendido por su autor, según la relación con terceros relacionados implícita o explícitamente con el texto y según su contenido general. Se identificaron cuatro variables de situación: lectura para fines privados, lectura para fines públicos, lectura para fines profesionales y lectura para fines educativos.

Por ejemplo, una novela, una carta personal o una biografía están destinadas a un uso privado; los documentos oficiales o los comunicados para un uso público; un manual o un informe para un uso profesional; y un libro de texto o una hoja de ejercicios para un uso educativo. Considerando que muy probablemente habrá grupos de alumnos cuyo rendimiento será mejor en una situación lectora que en otra, se procurará que los ejercicios de evaluación incluyan una gama muy variada de tipos de lectura. En la Figura 2.1 se resumen los aspectos considerados.

Figura 2.1.
Aspectos considerados por el programa PISA en la evaluación de la competencia lectora

TEXTOS: Tipo de textos que deben leer los alumnos	MEDIO: ¿En qué forma aparece el texto?	<ul style="list-style-type: none"> - En papel - Digital
	ENTORNO: ¿Puede cambiar el lector los textos digitales? (Sólo aplicable para textos digitales)	<ul style="list-style-type: none"> - Autoría (el lector es receptivo) - Basado en el mensaje (el lector puede cambiarlos)
	FORMATO: ¿Cómo se presenta el texto?	<ul style="list-style-type: none"> - Continuos - Discontinuos - Mixtos - Múltiples
	TIPO: ¿Cuál es la estructura retórica de los textos?	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción - Narración - Exposición - Argumentación - Instrucción - Transacción
ASPECTOS: Procesos de lectura que deben realizar los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - ACCEDER Y OBTENER información del texto. - INTEGRAR E INTERPRETAR lo que se lee. - REFLEXIONAR Y EVALUAR, distanciándose del texto y relacionándolo con la experiencia propia. 	
SITUACIÓN: Propósito que guía al lector	<ul style="list-style-type: none"> - PERSONAL: para satisfacer los propios intereses. - PÚBLICO: relativo a la sociedad. - EDUCATIVO: en el contexto escolar. - LABORAL: en el contexto del trabajo. 	

1.1.2. Resultados correspondientes a Argentina

El informe del año 2009. Los resultados de PISA se han presentado por medio de escalas con una puntuación media de 500 y una desviación típica de 100, lo que significa que dos terceras partes de los alumnos de los países de la OCDE obtuvieron entre 400 y 600 puntos. Estas puntuaciones representan distintos grados de competencia en el área de conocimiento. En el año 2009, las escalas del área de lectura se han dividido en siete niveles de rendimiento.

Además, los resultados también se presentan por medio de tres sub-escalas de lectura: 1) obtención de información, 2) interpretación de textos y 3) reflexión y valoración.

En la Tabla 2.1. se incluyen los niveles de rendimiento con las puntuaciones a las que se asocian, el porcentaje de estudiantes argentinos que se situó en los niveles establecidos y las habilidades implicadas en cada uno de ellos (OECD, 2010).

Argentina ha obtenido en el área de lectura, una puntuación media de 398 puntos. El mayor porcentaje de los estudiantes da cuenta de un rendimiento equivalente a los niveles 1 y 2, observándose un porcentaje exiguo situado en los niveles de más alto rendimiento. Forma parte del grupo de países cuyo puntaje es estadísticamente inferior al promedio de la OCDE. A su vez este grupo se divide en subgrupos de acuerdo a los puntajes obtenidos. Argentina integra el grupo conformado por Albania, Brasil, Colombia, Indonesia, Jordania, Kazakhstan, Montenegro y Túnez.

Si se considera el porcentaje de sujetos situados en cada nivel puede observarse que el 77% de los alumnos argentinos se ubica por debajo de la media de 500 puntos (por debajo del nivel 3). Es decir, que se trata de estudiantes que solo dominan los aspectos más básicos asociados a la competencia lectora.

En contraposición, los niveles más altos se caracterizan por requerir habilidades más complejas.

Tabla 2.1.

Niveles, puntuaciones de la escala PISA, porcentaje de estudiantes argentinos en cada nivel y habilidades implicadas (PISA 2009)

Nivel de rendimiento	Puntuaciones Escala PISA	Porcentaje estudiantes argentinos en cada nivel	Promedio OCDE
6	<698,32	0,1%	0,8%
Habilidades implicadas. El lector debe poder hacer inferencias, comparaciones y contrastes precisos. Requieren que demuestre una comprensión global y detallada de uno o más textos y que pueda integrar información. Las tareas implican que el lector sea capaz de trabajar con ideas poco familiares, con información debatible, y que pueda generar categorías abstractas de interpretación. Las actividades de reflexión y evaluación requieren que el lector elabore hipótesis o critique un texto complejo sobre un tema que no le resulta familiar, teniendo en cuenta diversas perspectivas, y aplicando una comprensión elaborada que proceda de fuera del propio texto o vaya más allá. Hay datos limitados sobre las actividades de <i>acceder</i> y <i>obtener</i> a este nivel, pero parece que una condición sobresaliente es la precisión de análisis y atención al detalle que no se encuentra explícito en el texto.			
5	625,61 a 698,32	0,9%	6,8%
Habilidades implicadas. Las actividades de obtener información requieren que el lector localice y organice diversos pasajes de información dentro del texto, deduciendo cuál es relevante. Las tareas de reflexión requieren crítica y elaboración de hipótesis, acudiendo a conocimientos específicos. Tanto las de interpretación como las de reflexión requieren una comprensión global y detallada de un texto a cuyo contenido no están acostumbrados. Para todos los aspectos de lectura, en este nivel se precisa enfrentarse con conceptos contrarios a lo que sería de esperar.			
4	552,9 a 625,61	6%	20,7%
Habilidades implicadas. Las actividades de obtener información requieren que el lector localice y organice diversos pasajes de información dentro del texto. Algunas requieren interpretar matices de lenguaje en un pasaje teniendo en cuenta el texto como un todo. Otras requieren aplicar categorías en un contexto desconocido. Las actividades de reflexión requieren que el lector aplique su conocimiento para elaborar hipótesis o criticar un texto. Debe demostrar una comprensión adecuada de textos largos y complejos cuyo contexto es desconocido.			
3	480,18 a 552,89	16%	28,9%
Habilidades implicadas. Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y, en casos, reconozca la relación entre distintos pasajes de diferente condición. Las tareas de interpretación, que el lector integre distintos pasajes para identificar la idea principal, comprender una relación o construir el significado de una palabra o una frase. Tienen que tener en cuenta muchas características para comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no resalta o hay otra información debatible; o existen otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a lo que se espera o negativas. Las actividades de reflexión requieren conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar un rasgo concreto. En algunas el lector debe mostrar una comprensión de un texto en relación con contextos familiares o cotidianos. Otras no precisan de una comprensión detallada, sino sustentarse en un conocimiento menos común.			
2	407,47 a 480,18	25,4%	24%
Habilidades implicadas. Las tareas en este nivel requieren que el lector localice distintos datos que pueden ser deducidos o que sigan diferentes condiciones. Otras implican reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados con una parte limitada del texto cuando la información no se resalta y el lector puede hacer deducciones a un nivel elemental. Se incluyen comparaciones y contrastes basados en un único rasgo del texto. Necesitan de una relación entre el texto y conocimiento de fuera de él, sustentado en la experiencia y actitudes personales.			
1 ^a	334,75 a 407,47	25%	13,1%
Habilidades implicadas. Las tareas en este nivel requieren que el lector localice distintos datos de información explícita, para reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto de tema conocido, o que haga una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano. La información se resalta y apenas está presente un tipo de información debatible. Se le dirige explícitamente al lector para que considere distintos factores relevantes en la tarea y en el texto.			
1b	262,04 a 334,75	15,8%	4,6%
Habilidades implicadas. Las tareas en este nivel requieren que el lector localice un dato en un contexto de información explícita y resaltada en un texto breve, de sintaxis sencilla con un tema y tipo de texto conocidos, como una narrativa sencilla o una lista simple. El texto sirve de apoyo al lector, con repeticiones, imágenes o símbolos conocidos. Apenas está presente un tipo de información debatible en tareas de interpretación. En éstas, el lector puede que tenga que hacer conexiones simples entre fragmentos de información adyacentes.			
>1b	>262,04	10,8	1,1%
Estos alumnos difícilmente puedan utilizar la lectura de modo independiente como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas de conocimiento.			

Tales habilidades refieren a como localizar información no explícita en textos poco familiares, complicados y de gran extensión, alcanzar una comprensión profunda de los mismos pudiendo inferir la información útil para la resolución de los reactivos y conectar significativamente la información proporcionada en el texto con información especializada.

En el informe PISA 2000 se afirma que: *“Los estudiantes que alcanzan los niveles más altos de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país. La proporción actual de estudiantes que se desempeña en estos niveles puede también influenciar la contribución que esa nación hará en el futuro al acervo de empleados de perfil muy alto en la economía global. Es por ello que comparar las proporciones de los estudiantes que alcancen el nivel más alto de dominio en aptitud para lectura es, en sí mismo, de gran relevancia”* (OCDE, 2002: 41).

Los niveles 5 y 6, están integrados en algunos países por aproximadamente el 15% de los sujetos y por menos del 5% en otros. Los datos de PISA ubican a la Argentina en este último grupo con un porcentaje sumamente reducido de sujetos (1%) en el extremo superior de la curva. En términos generales aquellos países que tienen los mayores porcentajes de sujetos situados en los niveles 5 y 6 también tienen los menores porcentajes en el nivel 1 y menor.

Otra cuestión importante que se señala explícitamente en el informe PISA es que los países no sólo deben fomentar un alto desempeño en sus alumnos sino también deben trabajar para reducir las desigualdades internas. La distancia que existe entre los estudiantes con los niveles de desempeño más alto y más bajo dentro de cada país aporta información útil acerca de la equidad. Una manera de obtener información respecto a este punto es considerar el valor del desvío estándar o analizar la distancia que separa el rango de puntuaciones obtenidas por la mitad central de la población. En la mayoría de los países el rango de puntajes de los estudiantes en la mitad central excede la amplitud de un nivel de rendimiento (72 puntos), aunque en algunos países duplica esa magnitud. En nuestro país esa diferencia es de 151 puntos, lo cual pone en evidencia que el problema no consiste solamente en el bajo rendimiento del promedio de los estudiantes sino también en la desigualdad en los aprendizajes.

1.2. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)

El estudio UNESCO/SERCE (2008, 2010a, 2010b) constituye una evaluación del desempeño de los estudiantes realizada en América Latina y el Caribe. Está organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Las principales actividades del mencionado estudio se realizaron entre febrero de 2004 y junio de 2008. Su antecedente inmediato es el PERCE, Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo implementado durante el año 1997.

El UNESCO/SERCE evalúa el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de 3º y 6º grados de Educación Primaria en Lenguaje (Lectura y Escritura) y Matemática, mientras que la evaluación de Ciencias se lleva a cabo sólo en 6º grado de Educación Primaria.

Asimismo, el UNESCO/SERCE recoge información sobre los estudiantes y sus familias, los docentes, los directores y las escuelas, la cual permite identificar y comprender qué factores tienen mayor incidencia en los desempeños estudiantiles, tema que se abordará en el próximo capítulo.

El estudio cuenta con la participación de dieciséis países. Argentina participó del mismo habiendo sido incluidas en el estudio 167 escuelas. Fueron evaluados 6663 estudiantes de 3º grado y 6595 de 6º grado.

Cabe señalar que el TERCE es Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, cuya administración piloto se realizó en el año 2012 siendo la aplicación definitiva en 2013. Los resultados de este estudio estarán disponibles recién en el corriente año. Por esto en este trabajo se retoman las publicaciones relativas al segundo estudio.

1.2.1. Características de la evaluación del desempeño en lectura y escritura de los alumnos de 6º grado de Educación Primaria

Para evaluar los desempeños de los estudiantes, el SERCE utiliza pruebas referidas a contenidos comunes en los currículos oficiales de los países de la región y al enfoque de habilidades para la vida promovido por la UNESCO. Esta

Organización considera que la escuela debe promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, como individuos y como ciudadanos. El establecimiento de los contenidos comunes se llevó a cabo a través del análisis de los currículos de cada país, de los principales textos escolares y los instrumentos de evaluación que se utilizan en los distintos países participantes del estudio.

Lectura. En la revisión curricular realizada por el SERCE, se observó que los distintos currículos ponen el acento fundamentalmente en la comprensión de textos (asociada a las competencias comunicativas) y en la diversidad textual. Es por esto que la prueba del área de Lectura elaborada se basa en lo que se considera una macrohabilidad para la vida: *“la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”* (SERCE, 2008, p. 87).

El concepto de habilidades para la vida surge primeramente asociado a las capacidades para el cuidado de la salud, extendiendo luego su significado a otras áreas. Tal como afirma Atorresi (2005) *“hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor”*.

En el SERCE se utilizan textos de las ciencias naturales y sociales para evaluar comprensión textual. Se propone la lectura de diversos tipos de textos auténticos y también de diversas actividades a realizar a partir de su lectura. Las pruebas consideran un *dominio*, lo leído, y un *proceso*, la lectura.

Lo *leído* hace referencia a las características del texto: su extensión, su clase y el género discursivo al que pertenece. La extensión se refiere a las unidades con sentido que componen un texto. La clase alude a la estructura o forma general del texto. Clases de textos son la narración, la descripción, la explicación, la instrucción, la argumentación y la conversación. Pero las clases de textos se

materializan en diferentes géneros discursivos, caracterizados por una estructura más específica, un estilo, un propósito y un contexto.

La *lectura* hace referencia al acto o proceso de leer y, en consecuencia, a las habilidades cognitivas que pone en juego el estudiante al interactuar con el texto para realizar las tareas propuestas. Los procesos de la lectura se clasifican en: procesos generales (propios de todo acto de leer), procesos relativos a textos específicos (a clases o géneros particulares) y procesos metalingüísticos. Estos últimos exigen centrarse en el lenguaje para reconocer y designar propiedades o características de los textos.

El SERCE establece cuatro niveles de desempeño para cada grado evaluado en Lectura con sus respectivos puntos de corte. Los alumnos de 6º año que se sitúan en el Nivel I logran localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado de un texto breve (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones. Los estudiantes situados en el Nivel II, además de hacer lo mencionado en el nivel anterior, localizan información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra ubicada en un segmento diferente; también integra información de los códigos gráfico y verbal y discrimina palabras de un solo significado. En el Nivel III se sitúan los estudiantes de 6º grado que, además de lo comprendido en los niveles anteriores, localizan información discriminándola de otras informaciones conceptualmente cercanas, interpretan reformulaciones y síntesis, integran datos distribuidos en un párrafo, relacionan dos textos, reponer información implícita en el párrafo, releen en busca de datos específicos, discriminar un significado en palabras que tienen varios y reconocen el significado de partes de palabras, basándose en el texto. Los alumnos agrupados en el nivel IV de desempeño en Lectura, además de lo ya enumerado, integran, jerarquizan y generalizan información.

Escritura. En el año 2010 se publica un reporte que presenta la modalidad de evaluación y los resultados obtenidos por los estudiantes (SERCE, 2010a).

Para el estudio de la escritura se tomó una muestra de 10.179 pruebas de tercero y 9817 pruebas de sexto, que representa a 6.829.742 estudiantes de tercer grado y 6.028.311 de sexto.

La consigna utilizada para la evaluación de la escritura en alumnos de sexto grado solicita la producción de un texto que se publicará en una enciclopedia. Se trabaja con dos cuadernillos: en un caso el tema es el perro y en otro el pan. Se especifican tres pasos que se corresponden con los procesos de planificación, revisión y textualización. En primer lugar solicita completar un borrador que se presenta en la forma de tabla donde las columnas indican subtemas sobre el tema general: características físicas, alimentación, costumbres y relación con las personas, cuando el escrito tiene por tema el perro; y aspecto exterior, ingredientes, modo de preparación y modo de consumo, cuando el tema es el pan. En el segundo paso se dan sugerencias para la revisión del borrador. En tercer lugar se solicita la transformación del borrador en texto y la elaboración de un título.

Los textos pedidos en sexto grado son descripciones enciclopédicas y la situación comunicativa se caracteriza por ser escrita y formal. Respecto a la extensión de los textos se solicita expandir cuatro ideas complejas, es decir, no se sigue el criterio más clásico de solicitar determinada cantidad de palabras o líneas (renglones).

Los modelos teóricos subyacentes a la evaluación de la escritura son el modelo procesual cognitivo de Hayes y Flower (1981), el modelo de expertos y novatos (Bereiter y Scardamalia, 1987), ambos surgidos de la Psicología Cognitiva, y el modelo contextual que retoma ideas de Vigotsky y Bajtin.

Se calcularon la frecuencia y los porcentajes de los indicadores de la mayor parte de los aspectos evaluados; en otros casos se calcularon medias y se combinaron frecuencias y porcentajes entre aspectos. Para todos los índices o aspectos evaluados se calculó, además, el valor de la diferencia entre países: si esta es estadísticamente significativa —y positiva o negativa para un país en relación con otro— o si no lo es. Los aspectos evaluados en cada grado se informan en

relación con cada participante, con el puntaje promedio de los países y el puntaje promedio del total de América Latina y el Caribe.

En la evaluación de las producciones se consideran diferentes aspectos:

Figura 2.2.

Aspectos evaluados en la prueba de escritura del SERCE (sexto grado de EP)

Aspectos básicos	Aspectos en el proceso de escritura (pasaje del borrador al texto definitivo)	Aspectos estudiados en el texto final	
		Aspectos referidos a todo escrito (texto y no texto)	Aspectos referidos a todo escrito que es un texto a) Textos adecuados a la instrucción. b) Textos no adecuados a la instrucción.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escritura o prueba en blanco. ➤ Escritura sólo del borrador o sólo del texto. ➤ Mantenimiento del tema y la estructura entre el borrador y el texto definitivo. ➤ Escritos en la lengua pedida. ➤ Escritura de textos y no textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adecuación del tema, tipo textual y situación comunicativa. ➤ Mantenimiento y aumento de ideas entre el plan inicial y la versión final. ➤ Funciones comunicativas del borrador y del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caligrafía. ➤ Distribución y promedio de palabras escritas. ➤ Distribución y máximo de palabras que constituyen errores de léxico. ➤ Promedio y máximo de palabras que presentan errores de ortografía (solo en sexto). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coherencia en el título. ➤ Coherencia en la distribución de la información. ➤ Coherencia en la progresión de la información.

1.2.2. Desempeño en lectura y escritura en los alumnos de 6º grado

Lectura. El SERCE presenta los rendimientos de los estudiantes de dos formas. Por un lado, se muestran las puntuaciones medias y la desviación estándar por país. Estas puntuaciones se ofrecen en una escala con una puntuación media 500 puntos y con una desviación estándar de 100. En segundo lugar, se presentan los resultados a partir de la distribución de los niveles de desempeño por país.

A partir del análisis de los resultados obtenidos por los países participantes del SERCE, es posible discriminar tres grupos: aquellos cuyas puntuaciones promedio superan la media regional, países cuya media es igual a la media regional y, por último los que se ubican por debajo de la misma. Argentina aparece situada en el segundo grupo descrito. Por otra parte, la desigualdad en términos de puntajes entre sujetos situados en percentiles extremos está en nuestro país entre los 206 y los 259 puntos.

Argentina presenta un puntaje significativamente inferior a los obtenidos por los estudiantes de Chile, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Nueva León; y un puntaje significativamente superior a los obtenidos por Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. No existen diferencias significativas respecto al promedio de los países, Brasil y Colombia.

Respecto a la distribución de los niveles de desempeño el informe del SERCE muestra que existen variaciones importantes entre los países. Así en Cuba, la mitad de sus estudiantes alcanzan el Nivel IV, está seguido por Costa Rica (34,6%), Uruguay (29,4%), Chile (29,3%) y el estado mexicano de Nuevo León (28,3%). Por otro lado, en el Nivel I se posiciona el 47,8% de los estudiantes de 6° grado de República Dominicana, y cerca de un tercio de los de Ecuador, Guatemala, Panamá y Paraguay.

Tomando los datos de nuestro país, el 19,22% de los estudiantes se sitúan en el Nivel IV, el 25,48% en el Nivel III, el 35,59% en el Nivel II, el 17,93% en el Nivel I, y el 1,78% debajo del Nivel I (Tabla 2.2).

Tabla 2.2.
Niveles, puntos de corte y porcentaje de estudiantes argentinos en cada nivel en el SERCE

Nivel	Puntos corte para cada Nivel	Porcentaje de estudiantes en cada nivel
<Nivel 1	<299,59	1,78%
1	299,59	17,93%
2	424,54	35,59%
3	513,66	25,48%
4	593,59	19,22%

Los datos para el conjunto de los países de América Latina y el Caribe muestran que en 6° grado, el 16,5% de los estudiantes se corresponden con el Nivel I de Lectura; la mayor proporción (35,5%) se encuentra, en el Nivel II; el 26,8%, en el III, y una quinta parte, en el Nivel IV, el más alto. Asimismo, menos del 1% de los estudiantes de 6° grado se sitúa por debajo del Nivel I en Lectura.

El análisis del desempeño de los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas es superior al de aquellos que asisten a escuelas rurales. Desde este punto de vista, hay países en los cuales el porcentaje de estudiantes en el Nivel I en escuelas rurales representa más del doble del porcentaje de estudiantes urbanos en ese mismo nivel. Argentina, forma parte de un grupo donde el

porcentaje de estudiantes debajo del Nivel I en escuelas rurales es de 2 a 3 veces el porcentaje de estudiantes urbanos en ese nivel. Solo en Cuba la proporción de estudiantes en el Nivel I en escuelas rurales y urbanas es similar.

En Argentina las niñas obtienen puntuaciones significativamente superiores a los niños en lectura.

Una de las conclusiones que extrae el estudio es la gran diversidad en la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la región. Los países pueden organizarse en cuatro grupos de acuerdo a su distancia de la media. En un *primer grupo* se ubican aquellos cuyos estudiantes superan por más de una desviación estándar al promedio de los países (obtienen más de 600 puntos). Un *segundo grupo* lo conforman los países con puntuaciones superiores al promedio, pero a menos de una desviación estándar de distancia. El *tercero* corresponde a aquellos países con medias iguales al promedio, mientras que en un *cuarto grupo* se ubican países con rendimiento medio inferior al promedio de los países, pero a menos de una desviación estándar. Argentina, en Lectura para alumnos de 6º grado se situaría en el tercer grupo de países. Si se toman en cuenta los cuatro niveles en los que se describe el rendimiento de los estudiantes puede decirse que *“la distribución ideal debiera mostrar una mayoría de estudiantes en los niveles altos de desempeño. Sin embargo, los resultados no necesariamente se ajustan a este patrón y mientras más de un 20% de los estudiantes de la región se encuentra en los niveles más altos de desempeño en casi todas las áreas y grados (salvo en Ciencias donde el porcentaje llega a 13,8%), hay importantes porcentajes de estudiantes que no superan el primer nivel, más del 40% en Matemática 3er grado y en Ciencias, 32% en Lectura de 3er grado y más del 15% de los estudiantes en Matemática y Lectura de 6º grado. Esto significa que estos estudiantes pueden realizar sólo las tareas de menor complejidad de las propuestas en el SERCE”*.

Respecto de los resultados de Argentina, si bien en esta evaluación el porcentaje de alumnos que se sitúa por debajo del promedio es menor (55,3%) que el encontrado en el Programa PISA (77%), debe considerarse que la comparación se realiza solamente respecto de 16 países de Latinoamérica y el Caribe. En ambos estudios existe, además, coincidencia respecto de la variabilidad encontrada en las producciones de los alumnos incluidos.

Por otra parte, el SERCE ha podido constatar en su avance del estudio de factores asociados, que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales (ver capítulo 3).

Escritura. Se presentan los resultados obtenidos por alumnos argentinos considerando los distintos aspectos evaluados (UNESCO/SERCE, 2010a).

I. Aspectos básicos. Sólo un exiguo porcentaje (0,67%) de los estudiantes argentinos deja en blanco la prueba. El 99,19% de los alumnos utilizó el borrador. Es importante tener en cuenta que el borrador se consideró escrito incluso si tenía una palabra o un dibujo. En Argentina se observó en tercer grado una diferencia estadísticamente significativa y negativa respecto al promedio de los países, vinculado al porcentaje de alumnos que escribe el borrador y no el texto. El informe incluye una recomendación: “...prestar atención a las concepciones curriculares o de los docentes sobre la escritura de versiones y sobre las capacidades de los niños para elaborar borradores simples y planificar sus escritos” (p. 67) Se indica una mejora en este aspecto en los alumnos de sexto ya que solo el 0,31% escribe en el espacio del borrador y no en el texto. Asimismo ningún alumno de sexto escribe directamente el texto salteándose el borrador.

Por lo tanto, en nuestra región los estudiantes que escriben directamente el texto final son menos que los estudiantes que escriben sólo el borrador en los dos grados evaluados. Con independencia de las mencionadas diferencias entre países, más estudiantes parecen confundir el borrador con el único texto que deben escribir o, al menos, fatigarse durante su escritura. Estos resultados sugieren que es relevante enseñar que la escritura se realiza recursivamente y, sobre todo, que el borrador no debe ser necesariamente un texto completo y fatigoso.

El 70,67% de los estudiantes mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final. Uruguay, seguido por Cuba, Nicaragua y Argentina, tiene diferencias que lo posicionan por encima del resto de los participantes: los estudiantes de estos países se diferencian positivamente en cuanto al esbozo de un tema, una

estructura y su sostenimiento, aunque solo en Uruguay los resultados son más altos que en tercero, que es lo esperable.

Los países cuya planificación curricular hace explícito un enfoque procesual de la escritura son Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Uruguay. Por ejemplo, en los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995) de Argentina se indica para el primer ciclo (primero a tercer grados) la “estrategia de escritura” que considera a la “preredacción (tanteos, selección del asunto, generación de ideas, borradores) [y la] versión final” (p. 56).

Investigaciones realizadas en las aulas deberían indagar los currículos efectivamente implementados y las prácticas que los docentes realizan para enseñar a escribir textos, pues en lo que respecta al proceso de escritura hay resultados que no se corresponden con lo prescripto y resultados que lo superan.

El 95,48% escribe textos, 2,06% no textos y el 2,46% complementos (espacio para el texto dejado en blanco, presencia de un dibujo o escrito ilegible). Solo el 1,26% no escribe en la lengua solicitada.

Los participantes que presentan los resultados más bajos en escritura de palabras sueltas y oraciones inconexas son Cuba y Nuevo León, seguidos por Argentina, Colombia y Chile, con porcentajes que no llegan a 3%. Estos participantes presentan diferencias significativas positivas respecto del resto en la escritura de textos. Por sus también bajos porcentajes de textos en blanco e ilegibles. Se considera que sus resultados son muy alentadores desde el punto de vista pedagógico.

II. Aspectos en el proceso de escritura

a. Adecuación a la instrucción en el borrador y en el texto. Si bien el 97,48% de los estudiantes realizan una adecuada utilización del borrador, solo el 33,57% adecuan tanto el borrador como el texto a las instrucciones. El informe considera esta caída como significativa desde el punto de vista pedagógico. El análisis por países muestra que en cinco de los participantes —México, Nuevo León, Cuba, Paraguay y Argentina— el porcentaje de estudiantes que escribe borrador y texto final de acuerdo con la instrucción es considerablemente más alto en tercer grado,

con variaciones porcentuales que van desde los 23 puntos hasta los 12. Podría decirse que los estudiantes de sexto grado de estos países se ajustan a series de instrucciones menos que los de tercero o que el cuadro sinóptico les resulta un obstáculo en vez de una ayuda o que los temas “perro” y “pan” los motivan fuertemente a abandonar la estructura descriptiva o la situación comunicativa formal propia de una enciclopedia. Se señala la importancia del trabajo con consignas escritas organizadas por pasos y no solo consignas orales, libres y guiadas a medida que se desarrolla la actividad.

b. Mantenimiento y aumento de ideas. Se observan bajos resultados en este ítem en sexto grado. De allí se derivan dos recomendaciones pedagógicas: *“favorecer la interiorización de que los subtemas pautados deben mantenerse y propiciar la comprensión de que el borrador no debe suponer un desgaste, sino una preparación `para uno mismo´ de lo que habrá de desarrollarse luego, generalmente con mayor amplitud”* (p. 110)

c. Funciones comunicativas del borrador y del texto final. Se indagó si el borrador exhibe marcas como tachaduras, agregados de ideas mediante asteriscos, abreviaturas informales, palabras clave que den cuenta que los estudiantes lo conciben como un texto para uno mismo a diferencia de la versión final. En Argentina alrededor del 38% de los sujetos dan cuenta de una concepción correcta del borrador. Este porcentaje muestra una diferencia significativa negativa respecto al promedio de países por lo que se deriva que desde el punto de vista pedagógico debería trabajarse la función del borrador.

III. Aspectos vinculados al producto o texto final

a. Resultados de producciones textuales y no textuales todo escrito (se toma como unidad la palabra)

- Caligrafía. Argentina presenta resultados que son calificados de problemáticos en este aspecto en tanto que se encuentra entre el grupo de países con diferencias significativas negativas respecto del promedio. En la medida en que un bajo porcentaje de las escuelas de América Latina y el Caribe cuenta con computadoras, la indagación de la caligrafía manuscrita resulta relevante ya que tiene un valor pragmático. Implica considerar la posibilidad de diferenciar

mayúsculas de minúsculas, dejar un espacio en blanco entre una palabra y otra, trazar letras que no se confundan entre sí.

- Promedio y distribución de palabras. El promedio de palabras de los escritos de los alumnos argentinos no se diferencia significativamente del promedio de países (Promedio países: 83,38 palabras; Promedio Argentina: 83,13 palabras). Respecto a la distribución, el mayor porcentaje de alumnos escribe textos que contienen entre 51 a 70 palabras (22,81%) y entre 111 o más (22,57%).

Tabla 2.3.
Distribución en porcentajes del número de palabras

País	1 a 10	11 a 50	51 a 70	71 a 90	91 a 110	111 y más
Argentina	0,77	16,98	22,81	20,39	13,66	22,57
Promedio países	0,63	18,25	19,03	18,57	16,97	22,87

- Léxico: promedio de errores según la distribución de palabras y máximo de errores. Los resultados parecen mostrar que a mayor cantidad de palabras y dominio de la escritura, menor cantidad de errores de léxico. Los errores de léxico decrecen a medida que aumenta la cantidad de palabras.

En cuanto al máximo de errores, disminuyen en sexto grado en todos los participantes. En Argentina si el máximo en tercer grado era de aproximadamente 1 error léxico cada 3 o 4 palabras, en sexto se observa aproximadamente 1 cada 10.

- Ortografía. El informe señala que los currículos de los países de la región adoptan diferentes posiciones respecto a la ortografía. En algunos países se prescribe su enseñanza a través de reglas desde los primeros grados, otros proponen afianzar la escritura ortográfica de las palabras de uso frecuente y un tercer grupo plantea que su aprendizaje sea gradual y no obstaculice el desarrollo de la expresión. El estudio manifiesta adherir a la concepción de que la escritura de acuerdo con las normas comenzaría a afianzarse hacia sexto grado, por lo que no se indaga en los alumnos de tercer grado incluidos en el operativo de evaluación. Menciona que en Argentina y en Chile, a diferencia de otros países de la región, las referencias a la enseñanza de la ortografía son menos estrictas.

En el total regional hay 1 error de ortografía cada 10 palabras. Argentina está entre los países cuyo promedio no tiene diferencias significativas respecto al promedio de países.

En cuanto al máximo de errores ortográficos por palabra tampoco se encuentran diferencias significativas (Argentina: 0,26, Promedio países: 0,25)

b. Resultados sobre producciones textuales (en oposición a los no textos)

Se diferencian tres rasgos de la coherencia: título, progresión de la información y distribución de la información.

- Título coherente. El informe especifica que la elaboración del título es una manifestación de la coherencia global porque implica designar el tema o la estructura general del texto. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes argentinos y el promedio de países (Argentina: 72,89%; Promedio países: 75,16%). El informe señala que, con excepción de Uruguay que obtiene resultados superiores a 90%, es conveniente en el resto de los países promover procesos de generalización e integración de información en títulos, palabras clave o frases resumen.

- Progresión coherente de la información. En este ítem se hace referencia a textos que agregan nueva información sobre el tema o textos que logran diferenciar subtemas dentro del tema general. Se considera inadecuada la repetición de información. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes argentinos y el promedio de países (Argentina: 73,10%; Promedio países: 69,38%).

- Distribución coherente de la información. Comprende dos aspectos: 1) la organización de la información según su grado de importancia (una idea que resume a otras se presenta antes o después de ellas y no en el "medio"), 2) la organización de la información por subtemas. En el total de Latinoamérica y el Caribe los porcentajes de textos con distribución adecuada de la información son similares a los porcentajes de textos con progresión adecuada de la información. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes

alcanzados por los estudiantes argentinos y el promedio de países (Argentina: 77,01%; Promedio países: 73,39%).

c. Porcentajes de textos no adecuados a la instrucción

En Argentina el mayor porcentaje de textos no adecuados a la instrucción se concentra en la categoría “otros textos” (41,06%). Se trata de textos considerados “híbridos” que no se corresponden con una convención cultural de organización de la información. El informe señala que en los países con promedios significativamente positivos de “otros textos” —Panamá, Argentina y Brasil—, parecería necesario considerar el espacio dado por currículos y prácticas a la noción de género discursivo.

d. Resultados de textos adecuados a la instrucción.

En sexto grado se indaga la adecuación del registro o adecuación de la selección de vocabulario y la sintaxis a la situación comunicativa escrita y formal propuesta. Se analizaron dos tipos de errores de registro: 1) uso de vocablos informales y subjetivos, y 2) construcción de secuencias comunicativas en las que se hace referencia al escritor (autorreferenciales).

Los datos de nuestro país, en consonancia con los regionales, muestran que, de los textos enciclopédicos escritos por los estudiantes de sexto grado, aproximadamente el 27% tiene 1 o más errores cada 31 palabras por uso de expresiones informales y subjetivas y casi el 17 % por la inclusión de marcas de comunicación personal.

Si se acepta que parte de la competencia comunicativa consiste en hacer uso de los grados de formalidad adecuados a cada tipo de situación, la diferenciación entre los registros formal e informal y oral y escrito parecería merecer atención pedagógica.

Por último, el informe analiza un aspecto que reviste interés: la relación entre la cantidad de errores de ortografía y la coherencia. En Argentina existe una diferencia estadísticamente significativa entre el promedio de errores de ortografía en textos coherentes y en textos incoherentes. Lo mismo se observa para el total de América Latina y el Caribe. Esto indicaría que la mejor ortografía está asociada

con la coherencia o, en otras palabras, que prestar atención a la ortografía no ha influido negativamente en la coherencia, sino lo contrario.

1.3. Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)

Los operativos de evaluación en la Argentina comenzaron en el año 1993, evaluándose las áreas de lengua y matemática en alumnos de séptimo grado y quinto año del secundario. Inicialmente este operativo dependía del Ministerio de Educación hasta que en el año 2001 se crea la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, organismo descentrado de dicho Ministerio (DiNIECE, 2001, 2003).

A partir del Plan de Acciones de Evaluación de Componentes de la Calidad Educativa aprobado por el Consejo Federal de Educación en el año 2010, se consideran los desempeños de los estudiantes como un indicador de la calidad educativa, es decir, de la calidad de los aprendizajes que promueve y/o posibilita un sistema educativo y aún una institución. Sin embargo, es necesario considerar también otras dimensiones como, por ejemplo, los niveles de inclusión o exclusión (DiNIECE, 2010a).

El ONE 2010 se instrumentó en una muestra de alumnos de 3º (1606 escuelas y 80.568 alumnos) y 6º grados (2675 escuelas y 81.617 alumnos) de Educación Primaria y de 2º/3º año (2000 escuelas y 50.000 alumnos) de Educación Secundaria. Además en el nivel secundario se aplicó a todos los alumnos del último año (5º o 6º año). Es decir, que tuvo carácter censal en cuatro áreas de conocimiento: lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales (7308 escuelas de todo el país y 277.959 estudiantes) Se utilizan pruebas referidas al criterio, mientras que antes se trataba de pruebas referidas a la norma. Las pruebas consideran el desempeño de los estudiantes a partir de su comparación con un criterio establecido antes de aplicar las evaluaciones. Son los diseños curriculares y los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) los que constituyen referentes de la evaluación.

Los contenidos y capacidades evaluados no corresponden a un año escolar ya que lo que se examina es la trayectoria educativa.

Se han elegido textos literarios tales como leyendas, cuentos fantásticos y tradicionales, con estructura canónica y diferente complejidad. También se incluyen textos no literarios como crónicas periodísticas con infografías, artículos de divulgación científica simples y artículos periodísticos de opinión. Se indagó sobre lo explícito y lo implícito; lo global y lo local; lo enunciado y la enunciación; la historia y el relato; el propósito y los recursos; la información y la opinión.

Se definieron tres niveles de desempeño progresivamente inclusivos: alto, medio y bajo que se corresponden con desempeños destacados, satisfactorios y elementales o poco satisfactorios.

Además, se administran cuestionarios dirigidos a alumnos, directores y docentes, que tienen como objetivo recoger información sobre factores de contexto relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

1.3.1. Resultados obtenidos en Lengua por los alumnos de 6º grado

El informe (DiNIECE, 2010a) señala que el 72,3% de los alumnos, se sitúa en los niveles alto y medio de desempeño.

Tabla 2.4.
Porcentaje de sujetos según nivel de desempeño (6º grado)

Niveles de desempeño	Porcentaje de sujetos
Alto	22,9%
Medio	49,4%
Bajo	27,7%

Los alumnos ubicados en los mencionados niveles son capaces de:

- relacionar segmentos de información y determinar por qué o para qué aparece el paratexto;
- reconocer la función de un gráfico que acompaña a un texto;
- ubicar la información nueva con respecto a un primer recorte leído;
- diferenciar las formas en las que se presenta un texto;
- Identificar la trama y la intención para clasificar o distinguir unos textos de otros.

El 49,4%, comprende la moraleja presente en un texto y la diferencia de los refranes, identifica lo aludido en un fragmento de un cuento, reconoce la

intencionalidad expresada en un artículo periodístico, caracteriza un personaje, localiza el significado de una palabra poco familiar a partir del contexto, relaciona la información aparecida en un fragmento con el significado total del texto.

El 22,9% además utiliza estrategias lectoras más complejas, por ejemplo, identificar el uso de marcadores paratextuales como el uso de “negrita”, reconocer el conflicto en un cuento, distinguir las características de las leyendas o completar un enunciado con información que se infiere del texto.

El 27, 7%, comprende información literal, diferencia los instructivos de otro tipo de textos, identifica los datos que aparecen en un gráfico y que reiteran lo dicho en el texto base, reconoce el orden en una secuencia descrita en un paratexto.

1.3.2. Resultados obtenidos en Lengua por los alumnos de 2º/3º año de secundaria

El informe (DiNIECE, 2010b) señala un aumento de más de 5 puntos porcentuales de alumnos con desempeño medio respecto del año 2007 y, a su vez, 5 puntos porcentuales menos con desempeño bajo.

El área de Lengua es la que presenta mayor porcentaje de alumnos para el conjunto de rendimientos altos y medios (75,5%).

Tabla 2.5.
Porcentaje de sujetos según nivel de desempeño (2º/3º año)

Niveles de desempeño	Porcentaje de sujetos
Alto	16,3%
Medio	59,3%
Bajo	24,4%

La práctica lectora de los alumnos situados en los niveles medio y alto les permite operar con estrategias del tipo de la relectura total y parcial, el establecimiento de hipótesis para dar cuenta de la información global de los textos o la elaboración de inferencias fáciles a medianamente complejas.

Estos estudiantes son capaces de leer comprensivamente artículos periodísticos de información general y de divulgación científica con densidad informativa expresada verbal e icónicamente; interpretar cuentos fantásticos y realistas o costumbristas de fácil a mediana dificultad.

Un porcentaje importante de estos alumnos (59,26%), puede distinguir distintos tipos de narradores, reconocer la intencionalidad de un narrador, reconocer marcas de enunciación; identificar la intencionalidad de un texto periodístico; reconocer los paratextos periodísticos y reconstruir el tema de un texto informativo.

Un porcentaje menor identifican tramas textuales, relacionan segmentos textuales e indican su función y reconstruyen significados de vocablos de uso poco frecuente.

El 24,4% de los alumnos se ubican en el nivel de desempeño bajo. En general, estos estudiantes pueden utilizar estrategias lectoras básicas en textos breves, de estructura canónica, con léxico coloquial y marcas verbales e icónicas que enfatizan y reiteran la información relevante. Localizan información explícita destacada o reiterada en textos informativos o narrativos breves; reconocen la función de elementos discursivos a nivel local, dentro de párrafos destacados (elementos de cohesión, características de personajes, vocabulario de uso frecuente); identifican el género de cuentos fantásticos sencillos.

1.4. Programa de Evaluación Educativa de la Provincia de Buenos Aires

El *Programa Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires* comenzó a llevarse a cabo en Agosto de 2000 bajo la responsabilidad de la Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. En esa instancia se evaluaron ochenta y cinco mil alumnos de séptimo año de Educación General Básica (E.G.B.). Este número representaba el 30% del padrón total de séptimo año (DGCyE, 2002a). Actualmente la evaluación está a cargo de la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa creada en el año 2005 y el operativo pasó a denominarse de *Programa Provincial de Evaluación Educativa*. En el año 2009 se llevó a cabo su décima edición, evaluándose a alumnos de tercer año de Educación Primaria. Sin embargo, no ha sido posible acceder a los informes de resultados por lo cual en este trabajo se informan las características del programa y los resultados de la evaluación del año 2001.

El objetivo principal de la implementación del programa es producir información que permita orientar la tarea pedagógica y las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación.

El sistema evaluativo provincial entiende que la calidad de la educación sólo puede analizarse teniendo en cuenta los puntos de partida desiguales de las poblaciones y las instituciones. Por lo tanto, la calidad educativa debe ser referida al nivel en que cada escuela -según sus particulares condiciones- logra que los alumnos progresen a partir de su situación inicial, necesariamente diferente. Esto conlleva evaluar a los mismos alumnos en dos momentos sucesivos para poder relevar los cambios producidos: cuando los alumnos cursan 7º año y cuando cursan 9º, para observar las condiciones de terminalidad del tercer ciclo de la E.G.B. En este sentido puede afirmarse que esta metodología denominada de “progreso” o “valor agregado” considera las modificaciones que se producen en los aprendizajes entre una situación inicial y una segunda instancia evaluativa.

Por otra parte, el operativo de evaluación incluye instrumentos que permiten indagar diferentes dimensiones: la tarea docente, la tarea de los directivos, las condiciones de infraestructura de las escuelas y, en lo referente a los alumnos, las condiciones sociodemográficas y los aprendizajes en diferentes áreas: Lengua, Matemática y Formación Humana. En el área de Lengua se exploran tres de las cuatro competencias comunicativas básicas señaladas en los lineamientos curriculares de Buenos Aires: escuchar, leer y escribir. La evaluación del hablar, la cuarta de las competencias mencionadas, no se exploró por no contarse con una metodología de evaluación adecuada. En este trabajo nos referiremos fundamentalmente a dos de las competencias: leer y escribir.

La indagación de la lectura se realizó a partir de un diario, llamado “La Posta”, especialmente construido para el dispositivo de evaluación, sobre la base de la idea de que este portador textual permite incluir una variedad de textos auténticos, es decir, tal como circulan en la realidad. El diario incluía diferentes secciones cada una de las cuáles estaba representada por un tipo de texto: Nota de Tapa, Información, Opinión, Cultura, Entretenimiento, Humor. Los textos eran de diferente clase: una noticia, dos entradas de enciclopedia, un artículo de divulgación científica, un chiste, tres breves textos de opinión y un cuento. A partir

de la lectura, los alumnos debían responder a ítems de selección múltiple que exploraban diversas competencias: comprensión a nivel global y local, conocimiento de aspectos estructurales, morfosintácticos, semánticos, pragmáticos y normativos, conocimientos de los tipos textuales y de los géneros discursivos (DGCyE, 2002b).

En la definición del marco conceptual del operativo se destaca la importancia atribuida a la comprensión lectora y a su enseñanza en la escuela “parece necesario que las escuelas se planteen como objetivo general y común a todas las áreas la promoción sistemática de la lectura comprensiva de textos; esto implica, por un lado, asumir la responsabilidad de encarar la enseñanza de estrategias de lectura acordes con los diferentes niveles, ciclos y años – responsabilidad que, por supuesto, concierne al área de Lengua– y, por otro, reconocer que la puesta en juego de dichas estrategias atañe a todas las otras áreas, es decir, que las situaciones de enseñanza que supongan un proceso lector deben tender a afianzar la adquisición de la habilidad de leer y a multiplicar las competencias lectoras” (DGCyE, 2002b: 16).

La evaluación de la escritura (DGCyE, 2002c) se realizó a partir de una consigna que incluía la siguiente información:

- El propósito de la tarea de producción y una anticipación sobre el género: “Las consignas que siguen te indican cómo redactar un texto de ciencias naturales titulado Así es el perro...”
- El contexto de utilización o el portador en el que circulará el escrito: “Imaginá que el escrito va a ser publicado en el próximo número especial de La Posta, dedicado a los mamíferos domésticos.
- Indicación respecto del proceso a seguir: “Tené en cuenta que debés organizar la redacción siguiendo ciertos pasos”. El primer paso indicado era la escritura de un borrador a elaborarse a partir de un cuadro que brindaba información explícita acerca de la organización temática y de la estructura del texto (descriptivo). El segundo paso incluía instrucciones acerca de cómo transformar el borrador en un texto pasado en limpio y, por último, se sugería revisar y corregir el texto.

1.4.1. Síntesis de los principales resultados obtenidos por los alumnos de séptimo año de E.G.B. en el Operativo 2001

Se analizan fundamentalmente los resultados obtenidos por los alumnos en los textos no ficcionales: la noticia, el texto de enciclopedia, las opiniones y el artículo de divulgación. Los textos aparecen aquí clasificados de acuerdo al género discursivo al que pertenecen. En el informe los resultados se expresan en términos de porcentajes de respuestas correctas, considerándose esto un indicador del grado de dificultad de un agrupamiento de ítems o de un ítem.

Tabla 2.6.
Porcentaje de respuestas correctas por tipo de texto

Textos no ficcionales	Porcentaje de respuestas correctas ³
Noticia	50,1%
Texto de enciclopedia	51,5%
Opiniones	40,6%
Artículo de divulgación	45,4%

La noticia se situó en el segundo lugar considerando el porcentaje de respuestas correctas. Es un género simple que transmite datos sobre un hecho específico en una secuencia narrativa.

La entrada de enciclopedia es un género discursivo al que los alumnos están habitualmente expuestos ya que aparece tempranamente en la escolaridad y es transversal a las distintas asignaturas. Si bien la comprensión de este género no deja de presentar dificultades su comprensión se ubica en primer lugar entre los textos no ficcionales.

La comprensión del artículo de divulgación científica quedó en tercer lugar. Tal como señala el informe de resultados, es posible detectar dificultades para reconocer estrategias explicativas, para establecer relaciones entre partes del texto y para identificar la función de los gráficos.

Las opiniones constituyen textos argumentativos. En este caso se observa el menor porcentaje de respuestas correctas. Los alumnos pudieron reconocer que

³ Se refiere al porcentaje de respuestas correctas recibido por las agrupaciones de ítems según competencias específicas.

se trataba de opiniones e identificar la función de las marcas lingüísticas que expresaban subjetividad. Tuvieron dificultades, en cambio, para reconocer la opinión del enunciador, las diferentes instancias en el proceso de argumentación y la presencia de enunciados que implican una polémica, así como para inferir la idea general sobre la cual el enunciador basa sus afirmaciones.

Asimismo, el informe de resultados analiza los estilos de lectura y los conocimientos y habilidades de los alumnos de 7^o año.

Los *estilos de lectura* hacen referencia al hecho de que un lector competente no lee todos los textos de la misma manera sino que modifica su modo de abordaje del texto de acuerdo a un conjunto de variables: el género discursivo, el tipo de texto, los propósitos de la lectura, etc.

Los alumnos para poder responder a la prueba debían adoptar fundamentalmente dos estilos de lectura. Un estilo de lectura rápida y superficial y un estilo de lectura intensiva.

En el primer caso se trata de dar un vistazo al texto, observando los elementos paratextuales, como por ejemplo, los títulos, los subtítulos, el tipo de letras, las palabras subrayadas, etc. Esto permite que el lector active sus conocimientos previos almacenados en la memoria. En la evaluación los alumnos obtuvieron buenos resultados en la lectura de los paratextos. El informe agrega que la escuela además de enseñar a prestar atención a estos elementos que orientan la lectura debe enseñar a “desconfiar” de ellos en tanto que muchas veces no remiten al tema central tratado luego en el texto.

La lectura intensiva es un tipo de lectura lineal, que se realiza ordenadamente de izquierda a derecha sin saltar información y en la búsqueda de información específica o datos concretos en el texto.

A partir del análisis de los resultados se distinguen en términos generales dos grupos de alumnos: aquellos que hacen una lectura superficial o intensiva de los textos y luego responden los ítems sin volver a mirarlos y los que hacen una lectura superficial o intensiva (o ambas) y luego, ante las dudas puntuales que

aparecen al intentar contestar la prueba, vuelven al texto, lo releen y recién luego contestan.

Respecto a los *conocimientos previos*, en el Operativo se analizaron el modo en que incidieron en la comprensión lectora los conocimientos del mundo, del sistema de la lengua, de la relación entre el código verbal y el visual y de los tipos textuales y géneros discursivos.

Se observó una tendencia a que los alumnos respondan desde sus saberes previos, antes que desde la información que aporta el texto. Es decir, que si bien los conocimientos previos en general ayudan a la comprensión, también pueden constituirse en obstáculos, en el sentido expresado anteriormente.

En lo referido a los conocimientos sobre el sistema de la lengua se hizo hincapié en los aspectos gramaticales vinculados con las clases de palabras (si una palabra funciona en una oración o frase como sustantivo, adjetivo, verbo) y la formación de palabras por composición y afijación. Los resultados muestran que los alumnos “responden satisfactoriamente cuando se los interroga sobre la palabra de manera aislada y si en el enunciado de las preguntas o en las opciones se utilizan elementos paratextuales que guíen su observación lectora como si fueran pistas que consciente o inconscientemente puedan seguir. Por el contrario, el rendimiento se ve disminuido cuando deben responder sin hacer uso de esos elementos paratextuales y aun más cuando lo que deben hacer es poner en uso los conocimientos gramaticales como estrategias de lectura de la totalidad del texto, es decir, establecer relaciones entre palabras de un mismo texto para lograr la comprensión” (DiNIECE, 2002, Informe de resultados, p. 28)

En cuanto al conocimiento de tipos textuales y géneros discursivos, el 56,28% de los alumnos reconoció que el radioteatro pertenecía al subgénero ciencia ficción. Por otra parte, sólo el 37,96% logra reconocer el carácter ficcional del cuento, lo cual estaría mostrando la dificultad para reconocer la particular relación con la realidad que plantea el texto literario. En el reconocimiento del texto de opinión los alumnos obtuvieron el 66,91% de aciertos.

Resulta interesante considerar las *habilidades lectoras* analizadas en el informe de resultados. Por un lado, se incluye la capacidad de identificar información

explícita y, por otro lado, la realización de inferencias. Un alto porcentaje de alumnos (80,51%) respondió adecuadamente los ítems que requerían identificar información explícita. Respecto a la realización de inferencias, cuando se trató de inferir la macroestructura del texto, la mitad de los alumnos de 7º año fue incapaz de reconocer entre varios esquemas aquel que representaba adecuadamente la organización temática del texto leído. Los “buenos lectores” en este ítem eligieron la opción correcta mientras que los lectores inexpertos dieron un porcentaje similar de respuestas en cada una de las opciones lo cuál demostraría que la jerarquización no parece ser un dato a tener en cuenta: leen los esquemas a modo de lista de temas y, dado que los temas son los mismos, cualquiera de las opciones es igual.

En uno de los ítems que exigía que los alumnos infieran el tema global del texto, más del 60% de los alumnos falló en la realización de esta inferencia. En un análisis de las opciones incorrectas más elegidas por los lectores inexpertos en el informe se señala una tendencia a un abordaje superficial del texto que tiende a coincidir con los conocimientos previos.

Otro tipo de inferencias lo constituyen aquellas que requieren establecer conexiones causales no explícitas en el texto. Aquí también muchos alumnos (casi el 60%) encontraron dificultades.

El informe de resultados incluye un cuadro que analiza los logros y las dificultades detectadas a partir del operativo de evaluación en los alumnos bonaerenses de 7º año. A continuación se transcribe ya que resume adecuadamente el tipo información que proporciona el proceso de evaluación educativa en el área de Lengua implementado por la provincia de Buenos Aires.

Figura 2.3.

Logros y dificultades detectados en el Operativo Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa

LOGROS	DIFICULTADES
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer información explícita. • Reconocer el personaje principal del radioteatro. • Identificar el conflicto planteado en el radioteatro. • Identificar el acto de habla realizado por el emisor de una opinión. • Reconocer la función de la organización del material periodístico en secciones. • Identificar el código visual en los chistes gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir el tema (macroestructura) del texto informativo periodístico. • Identificar el cuento como un género ficcional. • Discriminar el tipo de narrador. • Distinguir las intenciones ideológicas del medio masivo que cita opiniones de los entrevistados. • Reconocer la opinión del enunciador. • Observar diferentes instancias en el proceso de argumentación (justificación). • Reconocer enunciados contraorientados en opiniones que constituyen una polémica tácita. • Reconocer enunciados contraorientados en opiniones que constituyen una polémica tácita. • Reconocer la presencia de diferentes tipos textuales en el material periodístico. • Reconocer marcas propias del registro informal. • Identificar el referente de un pronombre (deixis anafórica). • Determinar por el contexto el valor de un término polisémico. • Identificar el enunciador de una explicación. • Identificar la función del primer párrafo del texto explicativo.

En síntesis, los diferentes programas u operativos de evaluación sitúan la importancia de la lectura comprensiva en tanto capacidad necesaria para la realización de otros aprendizajes y para el logro de una participación activa en la sociedad. Así cobra sentido la denominación de la competencia lectora como habilidad para la vida, ampliamente asociada a la posibilidad de seguir aprendiendo y de proyectar un futuro mejor (Zabaleta, 2009).

En resumen, las evaluaciones realizadas en operativos o programas nacionales o internacionales ponen en evidencia las dificultades de un porcentaje significativo de alumnos en materia de lectura y escritura. Se trata en casi todos ellos de estudios transeccionales o bien, sin información publicada sobre la evolución de los aprendizajes en el mismo grupo de alumnos. Dichos estudios se refieren a niveles de escolaridad y edades representativas, desde el punto de vista del impacto de los aprendizajes. Los informes analizados muestran la existencia de diferencias, en muchos casos significativas, entre distintos países y en el interior de los mismos. El desarrollo de competencias desiguales aparece como un desafío a nivel nacional e internacional ya que constituye un importante indicador

de la situación crítica en la que se encuentran un porcentaje importante de niños y adolescentes.

Sin embargo, resulta de interés adicionar la indagación longitudinal de los cambios que se producen en los mismos sujetos así como la referida al desempeño en aspectos más básicos, tales como la lectura de oraciones y la escritura de palabras y oraciones, en razón de las dificultades que se observan aún en los años superiores en estos dominios.

En esa perspectiva la presente investigación a través de un diseño longitudinal se propone examinar en una pluralidad de variables el desempeño de los estudiantes a la finalización de la escolaridad primaria básica y de la escolaridad secundaria básica, así como los cambios que se producen en ese tramo del trayecto formativo, para poder identificar el tamaño del impacto en lectura y escritura y de algunos de los factores posibles que se asocian a los mismos.

2. Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires

Estrechamente relacionados con los aspectos señalados se encuentran los requerimientos que en materia de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura aparecen en los diseños curriculares, que corresponden a la escolaridad primaria y secundaria.

Al respecto el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT, 2001) entiende a la alfabetización inicial o primera alfabetización como *“el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”*. Es un proceso que *“sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”*. La alfabetización avanzada alude al *“dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. (...) La*

alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso (MECyT, 2001, p.3)".

Los diseños curriculares correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE 2008a, 2008b, 2008c) establecen entre sus objetivos *"asegurar la alfabetización de los alumnos/as y su inserción progresiva en el mundo de la cultura escrita"*.

Parten de definir como *"prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales"*. En función de ello privilegian como objeto de enseñanza las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares, es decir la apropiación de las prácticas en situaciones con sentido. Se sugieren para ello tres situaciones: el ámbito de la literatura, el de estudio y el de la formación del ciudadano y se otorga importancia a la reflexión sobre el lenguaje.

En el diseño que corresponde al primer ciclo de la EP se hace referencia al modo en que los alumnos aprenden el *sistema de escritura* en la medida en que participan de situaciones de lectura, con una intervención docente que podría considerarse indirecta y que apunta a promover en los niños la realización de *"anticipaciones"*. *"Las anticipaciones de todos los lectores, aun las de los niños/as que todavía no leen de modo convencional, provienen de su conocimiento del mundo, del lenguaje en general y del que se emplea en cada género, así como del contexto de la situación de lectura. Son estas anticipaciones las que los niños/as aprenden a confrontar con las marcas que van identificando en los textos"* (p. 141). En el Anexo 3 se ofrecen ejemplos extraídos del Diseño Curricular de este enfoque. Se advierte la influencia de Goodman (Goodman & Goodman, 1979) en esa perspectiva. Al respecto, Gough (1981) señala que *"la insistencia de Goodman en la lectura para comprender es verdaderamente correcta. Nuestro problema es encontrar un camino para enseñar a los niños a decodificar mientras están haciendo justamente eso"* (p.95). En tal sentido actualmente existe evidencia empírica acerca de la importancia de otras

aproximaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura (Adams, 1990; Chall, 1983; Gough & Hillinger, 1980; McCardle & Chhabra, 2004; National Reading Panel, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998, Snow, Griffin & Burns, 2005).

Ahora bien, el área de prácticas del lenguaje en el nivel primario no plantea una distribución de contenidos por año: *“El acceso a la alfabetización o la formación de lectores están profundamente relacionados con las oportunidades que los niños/as hayan tenido de interactuar con los textos y de indagar la escritura”*. Asimismo se señala respecto de la Educación Primaria que *“Existen indicadores de progreso que dependen de las condiciones didácticas, pero no en todos los casos los mismos se hacen evidentes en el término de un trimestre o de un ciclo lectivo”*. Sin embargo, no se delimitan dichos indicadores de progreso ni expectativas de logro de acuerdo al año escolar en la medida en que cada ciclo se considera un bloque pedagógico.

En el nivel secundario en cambio sí se especifican expectativas de logro por año. En el tercer año dichas expectativas dan cuenta de que se espera el desarrollo de un lector/escritor que ha adquirido autonomía en la selección de los textos con habilidades suficientemente desarrolladas para la comprensión y producción de textos literarios, de estudio y que, a su vez, lo habilitan a la participación ciudadana en contextos diferentes (por ejemplo, emplear en una producción escrita distintos procedimientos y recursos lingüísticos para lograr una comunicación efectiva con una institución en una situación de intercambio formal) (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2008c).

3. Las características de la formación docente en lectura y escritura. Algunos datos nacionales e internacionales

La formación docente en Argentina se realiza en Institutos Superiores que pertenecen al Nivel de Educación Superior (no universitario). Constituye uno de los cuatro niveles, conjuntamente con el Inicial, Primario y Secundario, en que se estructura el sistema educativo argentino. La formación docente tiene la finalidad de *“preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el*

vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (Art. 71 y 72, Ley de Educación Nacional, 2006). En este sentido la Ley considera a la formación docente como factor clave del mejoramiento de la educación (Zabaleta & Piatti, 2010)

Una novedad que introduce la Ley Nacional de Educación se liga a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Corresponde a este instituto entre otras tareas la de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente y promover los lineamientos curriculares básicos para la formación docente.

El INFoD durante los años 2008 y 2009 llevó a cabo un estudio nacional sobre la formación docente en alfabetización inicial. Se considera la temática como área de vacancia y se destaca su relevancia en tanto que *“la institución escuela ha asumido históricamente la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir y por ello la necesaria formación del rol alfabetizador del maestro es responsabilidad pedagógica del sistema formador. Sin embargo, en las carreras que forman profesores para la escuela primaria no existen acuerdos explícitos acerca de quiénes son los responsables directos de dicha formación de modo tal que el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera”* (Zamero, 2009-2010, p. 9).

En el informe producido a ese respecto para el período 2009-2010 se propone encarar una profunda revisión del estado de situación de la formación en materia de alfabetización y de la construcción misma de su campo profesional, en el que colaboraron destacados especialistas en la materia. Allí se especifican los múltiples aspectos concernidos en la formación de los docentes para capacitarlos en el largo camino de la alfabetización. Señala algunos aspectos a considerar entre los cuales se destacan los siguientes:

- La necesidad de adecuar las propuestas metodológicas relacionadas a la enseñanza de la lectura y escritura inicial a los marcos teóricos actuales en tanto que el logro de una alfabetización inicial exitosa *“representa para*

muchos niños la posibilidad de permanecer dentro de la institución escolar y por lo tanto, de recibir educación oportuna”.

- Es posible observar una disminución entre los años 1994 y 2004 de los profesores formadores de maestros que trabajan en los niveles educativos para los que forman.
- El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como contenido de ninguna de las materias que integran los planes de las carreras en las que los profesores en Lengua obtienen sus títulos.
- La complejidad de la formación en alfabetización inicial reside en que la lengua escrita y los procesos y prácticas asociados a ella son instrumentos para aprender en el nivel superior, es decir, contenidos de la alfabetización académica, pero también contenidos a enseñar en el nivel primario. Los formadores de docentes suelen afirmar que *“resulta difícil enseñarles cómo enseñar si ellos mismos no saben leer y escribir adecuadamente”*.

El INFoD especifica que frente a ciertas tendencias teóricas que proponen una ampliación del concepto de alfabetización (entre las que se menciona la de Emilia Ferreiro que ha tenido gran impacto en nuestro medio), la Asociación Internacional de Lectura (IRA) propone centrarse en la lectura y la escritura *“antes que en definiciones más amplias de alfabetización”* acentuando *“la importancia de la enseñanza ya que la alfabetización no emerge naturalmente”* (IRA, 1998).

El informe sostiene que en las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro. Así es posible encontrar dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fonográficas, y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético.

Entre ambos polos del debate, se ubican autores que sostienen que no hay un método o enfoque de la enseñanza que pueda considerarse el más efectivo para todos los niños. Strickland dice que *“los buenos maestros ponen en juego una*

variedad de estrategias de enseñanza que puede abarcar una gran diversidad de chicos en las escuelas” (citado en IRA, 1998, p.198).

El consenso de numerosos trabajos de investigación gira en torno de la necesidad de formar docentes con amplios conocimientos sobre el lenguaje y la alfabetización. Sin embargo, en los cursos específicos no siempre se presta atención adecuada a las cuestiones referidas a la particular estructura del lenguaje, en especial del lenguaje escrito y sobre cómo los niños lo aprenden (Burns, Snow & Griffin, 1998; Cook-Moats, 2010).

A pesar de ello la enseñanza explícita del lenguaje oral y escrito sigue siendo el núcleo principal de una enseñanza efectiva destinada a novatos y a alumnos con problemas de aprendizaje. Para aquellos que no aprenden fácilmente a leer y a escribir, una buena enseñanza requiere de parte del docente tener conocimientos sólidos sobre la estructura del lenguaje y sobre las características del aprendizaje infantil. De este modo el maestro que tiene *“una clara comprensión del lenguaje y de cómo lo utilizan los niños, seguramente impartirá una información clara, segura y organizada a cerca de los sonidos, las palabras, las oraciones y los textos...Ser experto en la enseñanza de la lectura y la escritura sólo es posible cuando el maestro conoce no sólo el significado transmitido por el lenguajes sino además como el lenguaje trabaja sobre sí mismo”* (Cook-Moats, 2010, p. 2). Efectivamente el proceso de alfabetización descansa sobre la competencia en el lenguaje en todos los niveles, desde el nivel más elemental que corresponde a los fonemas hasta el nivel más elaborado que corresponde a los textos.

Es necesario que el maestro conozca los niveles del sistema del lenguaje y su relación con la lectura y la escritura, que puede resumirse de la siguiente manera (Cook-Moats, 2010):

Figura 2.4.
Niveles del sistema del lenguaje y su relación con la lectura y la escritura

Niveles del sistema del lenguaje	Relaciones con la lectura y la escritura
Nivel fonético: percepción de los sonidos (fonemas) del habla	Descripción y comparación de los sonidos del habla (fonemas) que favorecen la promoción de la emergencia de la conciencia fonémica y la pronunciación de las palabras. A su tiempo favorece el reconocimiento de palabras escritas y su ortografía.
Nivel fonológico: sistema de reglas que gobiernan la secuenciación y distribución de los sonidos en el habla	Combinación de los sonidos de acuerdo a determinados patrones, el conocimiento de esos patrones facilita el reconocimiento de palabras, la ortografía y el vocabulario.
Nivel morfológico: unidades de primera articulación, es decir las mínimas partes del lenguaje portadoras de significado	Componentes tales como prefijos, sufijos, raíces, formas combinadas son ejemplos de morfemas importantes para el vocabulario, el reconocimiento y escritura de palabras.
Nivel sintáctico: sistema de reglas que gobierna la forma en que las palabras se combinan en frases, oraciones y textos	La interpretación de la sintaxis es esencial para la comprensión lectora; la producción de una sintaxis gramatical es esencial para la expresión escrita. La puntuación marca estructuras sintácticas.
Nivel semántico: refiere al aspecto del lenguaje que concierne al significado de las palabras, frases y oraciones y su combinatoria.	El procesamiento semántico refiere al reconocimiento, construcción, elaboración y recuerdo del significado representado por el lenguaje. La estructura de párrafos, los diálogos, las formas narrativas y expositivas y otras organizaciones posibles de los textos habilitan la comprensión lectora y la expresión escrita.

La complementación necesaria a estos aspectos corresponde, por un lado, al conocimiento de las convenciones que permiten organizar un discurso o texto, cuyos parámetros distintivos corresponde, como se señalara precedentemente a la cohesión y coherencia. Por otro, al conocimiento de la pragmática, es decir cómo se usa el lenguaje en contextos sociales en consonancia con los discursos propios de tales contextos (formales y no formales), en función de los interlocutores a los que se dirige.

A nivel internacional, la International Reading Association (IRA) en reiteradas oportunidades, a través de los documentos que precisan la posición oficial respecto del aprendizaje del lenguaje escrito, ha destacado la importancia de la formación docente. En su Posición Oficial (IRA, Position Statement, 2000), ha destacado *“que los esfuerzos por mejorar la lectura y escritura infantiles deben comenzar por reconocer el derecho de cada niño a recibir la mejor instrucción*

posible de lectura”. Al respecto ha desarrollado un conjunto de diez principios para servir como una guía para la formulación de políticas educativas y las prácticas consecuentes, entre las que se destaca la necesidad de la formación docente (Ver anexo 4).

Complementariamente la Asociación ha precisado su posición respecto del *Enfoque de Respuesta a la intervención* (Rtl) en su documento oficial *Principios rectores de la Asociación Internacional de Lectura para los educadores* (Guiding Principles for the Educators from the International Reading Association, 2010), en el que sostiene que *“Según la investigación, relativamente pocos estudiantes que tienen dificultades en el lenguaje y en el proceso de alfabetización presentan discapacidades de aprendizaje específicas. Muchos otros factores, incluyendo la naturaleza de las oportunidades educativas que se les proporcionan, afectan el crecimiento académico y social de los estudiantes...asumimos que la instrucción y la intervención pueden y serán eficaces para un gran número de estudiantes que experimentan dificultades en la alfabetización u otras áreas académicas. Es nuestra responsabilidad identificar las necesidades de los estudiantes y ayudarlos a tener éxito”*.

La perspectiva de la Respuesta a la Intervención (Fuchs & Fuchs, 2006) no constituye un modelo rígido para imponer a la enseñanza, sino más bien un marco que posibilita identificar y apoyar a los alumnos antes que las dificultades que enfrentan en sus aprendizajes, particularmente de la lectura y la escritura, se tornen más serias. Propone el rediseño y establecimiento de un ambiente óptimo que garantice la efectividad de los aprendizajes para todos los alumnos, entre los que cuenta la capacitación de los docentes a cargo, previa al servicio y durante el servicio.

En función de lo expuesto precedentemente, la presente investigación a través de un diseño longitudinal se propone examinar en una pluralidad de variables el impacto educativo, a la finalización de la escolaridad primaria básica y de la escolaridad secundaria básica para poder identificar las características del desempeño de los alumnos en lectura y escritura en esos dos tramos, los cambios que se producen entre ellos y proponer algunas consideraciones sobre las condiciones que inciden en los aprendizajes.

CAPÍTULO 3

Los contextos sociales y educativos

En este capítulo se propone un análisis de los resultados de investigaciones sobre la importancia de los contextos sociales, particularmente los educativos, en los aprendizajes de la lectura y la escritura.

En el campo de la Psicología han sido fundamentalmente los enfoques socio-culturales, muchos de ellos vinculados a la obra de Vigotsky (1995, 2006) y, posteriormente, otros autores como Bruner (1986, 1991, 1995, 1997), Cole (1991), Cole & Scribner (1999), Newman, Griffin & Cole (1991), Rogoff (1993), Wersch (1998a, 1998b), Whiterhurst & Lonigan, (2003), entre otros. En ellos se han propuesto categorías teóricas tendientes a comprender su importancia.

En el marco del análisis de las relaciones entre los procesos de desarrollo y las prácticas educativas, la adquisición de la lengua escrita, constituye una temática de importancia. Resulta relevante la referencia a la constitución de los procesos psicológicos superiores, vinculada a la línea cultural de desarrollo. En este punto debe recordarse la diferenciación establecida por Vigotsky entre Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios (PPSR) y Procesos Psicológicos Superiores Avanzados (PPSA).

Desde un punto de vista genético, ambos tipos de procesos se constituyen como producto de la participación en la vida social. Sin embargo, los PPSA a diferencia de los rudimentarios requieren de la participación en situaciones educativas específicas no resultando suficiente una “socialización genérica” en el marco de la cultura humana.

En este sentido es interesante retomar la propuesta de Rivière (1999), quién diferencia, a partir de la taxonomía de procesos psicológicos de Vigotsky, cuatro tipos de funciones a las que denomina tipo 1, tipo 2, tipo 3 y tipo 4. Las dos últimas se corresponden con la diferenciación presentada entre PPSR y PPSA. Establece varios criterios que permitirían distinguirlos. Entre ellos señala lo que denomina la susceptibilidad interactiva de las funciones y su grado de

especificidad. Las funciones tipo 3 son específicas del hombre y humanizan. Se desarrollan en los contextos interactivos de crianza caracterizados por una relación asimétrica de cuidado y una fuerte vinculación; se trata de contextos fuertemente cargados de emoción. Estos contextos tienen una peculiaridad y es que no se proponen de forma explícita y conciente la constitución de las funciones tipo 3, pero la logran con extremada eficiencia.

Las funciones tipo 4 también son específicamente humanas, requieren formas especializadas de interacción que implican interacciones explícitamente dirigidas a la interiorización por parte del niño de “ingenios de la cultura”. Estas funciones dice Rivière (1999) no humanizan sino que aculturán.

El desarrollo de los PPSA requiere de la existencia previa de PPSR, pero no resultan de la evolución espontánea de éstos. El habla no evoluciona hacia la escritura. El desarrollo del lenguaje oral, PPS Rudimentario por excelencia, es una condición necesaria aunque no suficiente para la adquisición del lenguaje escrito, PPS Avanzado. Esto pone en primer plano una cuestión no menor que es el papel de la intervención de un adulto alfabetizado en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. El modo en que se entiende esa intervención, constituye uno de los ejes de gran parte de los debates contemporáneos sobre alfabetización, aquel que ha sido formulado tradicionalmente como la “querrela de los métodos” (Braslavsky, 1962, Chall, 1967, 1983).

Puede considerarse entonces que

“desde esta perspectiva... los procesos de desarrollo suponen la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela con sus diversos formatos de actividad). La ‘educación’ (el aprendizaje en contextos de enseñanza con grados diversos de formalidad) posee un rol inherente (no meramente coadyuvante) a los procesos de desarrollo. El desarrollo es en estas condiciones un proceso artificial. Y, en la medida en que la apropiación implica la interiorización progresiva de operaciones psicológicas originadas intersubjetivamente y que tal proceso puede quedar trunco o incompleto, el desarrollo de las formas avanzadas del psiquismo resultará un proceso contingente” (Baquero, 1996, pp. 105-106).

La idea del carácter contingente y, por lo tanto, no necesario del proceso de apropiación de esta herramienta cultural, puede vincularse a un interrogante que se formula Vigotsky (1995) en su libro *Pensamiento y lenguaje*: “¿Por qué escribir le resulta al escolar tan difícil que en ciertos periodos hay un retraso de hasta seis

o siete años entre la “edad lingüística” hablada y la escrita?” A lo que el autor añade:

“El habla escrita es una función lingüística separada, que difiere del habla oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. Incluso su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción... La escritura es también habla sin interlocutor, dirigida a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular; es una conversación con una hoja de papel en blanco. Así, la escritura requiere una doble abstracción: la abstracción del sonido del habla y la abstracción del interlocutor.

Nuestros estudios demuestran que el niño tiene poca motivación para aprender a escribir cuando comenzamos a enseñarle. No siente necesidad de ello y sólo tiene una idea vaga de su utilidad. En la conversación, cada sentencia es suscitada por un motivo. El deseo o la necesidad lleva al ruego; la pregunta, a la respuesta; la perplejidad a la explicación. Los motivos cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el giro que tomará el habla oral. No es necesario que sea dirigida conscientemente: la situación dinámica se encarga de eso. Los motivos para escribir son más abstractos, más intelectualizados, más alejados de las necesidades inmediatas. En el habla escrita, estamos obligados a crear la situación, a representárnosla a nosotros mismos. Esto exige distanciamiento respecto a la situación real.

La escritura requiere, además, una acción analítica deliberada por parte del niño. Al hablar, apenas es consciente de los sonidos que pronuncia y es completamente inconsciente de las operaciones mentales que lleva a cabo. Al escribir, debe tener en cuenta la estructura sonora de cada palabra, analizarla minuciosamente y reproducirla con símbolos alfabéticos que antes ha debido estudiar y memorizar. De esa misma forma deliberada, debe poner las palabras en una cierta secuencia para formar una sentencia.

La conciencia y el control volitivo caracterizan el habla escrita del niño desde el comienzo mismo de su desarrollo. Los signos de la escritura y sus formas de uso se adquieren conscientemente. A su vez, la escritura potencia la intelectualidad de las acciones del niño. Aporta toma de conciencia al habla” (Vigotsky, 1995, pp. 175-177).

Por otra parte la importancia de la consideración de los contextos sociales y educativos en el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido abordada desde la perspectiva de la influencia que diferentes contextos familiares y escolares tienen en el desempeño de los niños a lo largo de la trayectoria educativa formal. Así el *contexto alfabetizador hogareño* ha sido considerado fundamental en el aprendizaje (Graves, Juel & Graves, 2000; Piacente, Querejeta, Marder & Resches, 2003, Piacente, Marder y Resches, 2008, Snow, Burns & Griffin, 1998). Se entiende como tal al conjunto de experiencias previas a la iniciación escolar, que favorecen la llamada “alfabetización temprana”. Comprende el conjunto de experiencias hogareñas en las cuales el niño se encuentra en contacto con eventos que involucran la lectoescritura así como la disponibilidad en su entorno de materiales escritos en diferentes formatos y soportes. Dentro del contexto alfabetizador, el nivel socioeconómico y educacional de los cuidadores es

considerado un fuerte predictor del desempeño académico de los niños en lectura y escritura, pero una literatura creciente ha trascendido la consideración de ese tipo de indicadores, para adentrarse a las prácticas que se llevan a cabo en los hogares y a los recursos “alfabetizadores” de los que se dispone (Andrés, Canet-Juric, Richard’s, Introzzi & Urquijo, 2010; Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006).

Defior Citoler (2006) señala que en la adquisición del lenguaje escrito intervienen tres actores principales: los padres, el profesorado y los niños como activos constructores de conocimiento. Retoma un análisis que realiza Marilyn Adams (1990), quién describe las diferencias entre los niños con una rica experiencia lingüística y de preparación para la lectura y los niños con escasa o nula experiencia en la etapa prelectora. Adams toma como ejemplo el caso de su propio hijo, en el momento de entrar en la escuela primaria. El niño había estado expuesto a libros aproximadamente de 1.000 a 1.700 horas. Además, había invertido unas 1.000 horas viendo un programa de televisión de naturaleza educativa, como es “Plaza Sésamo”, y otras 1.000 horas en actividades relacionadas con el lenguaje escrito, como jugar con las letras magnéticas adheridas a la nevera, jugar a juegos de palabras mientras iban en el coche, actividades en el ordenador, además de su participación en actividades de lenguaje en la propia escuela infantil. El material escrito, por lo tanto, formó parte de la vida del niño, de modo que cuando llega el momento del aprendizaje formal de la lectura éste, obviamente, se ve facilitado. Por el contrario, hay niños a los que nunca o casi nunca se les ha leído, que viven en hogares sin libros y sin recursos, sin poder observar a adultos que les sirvan de modelo y que valoran y utilizan la lectura. Esto permite pensar que la escuela constituye para algunos niños una especie de prolongación natural del hogar y, para otros, fundamentalmente aquellos que provienen de sectores desfavorecidos, un corte abrupto.

Se ha sugerido que las dificultades que los niños más pobres experimentan resultan del desajuste entre los patrones de uso del lenguaje y los modos de aprendizaje de los niños y sus comunidades y aquellos que la escuela espera y demanda (Dickinson & McCabe, 2001; Diuk & Ferroni, 2012).

Lus (2005) ha señalado a este respecto que en el origen del fracaso escolar se halla precisamente una representación de la cultura escolar, desde la cual se cree en la igualdad de oportunidades iniciales para todos los niños. Sostiene que desde una postura de “igualitarismo formal” se trata a todos los alumnos como si fuesen iguales, consolidándose en la práctica las diferencias.

Un concepto original en el campo de la ciencia, enunciado por Merton (1968) y popularizado por Stanovich (2000) es el de *Efecto Mateo*⁴ en lectura que propone que en ámbitos educativos se produciría la acumulación de las diferencias, fenómeno por el cual quienes ingresan con mayores conocimientos desarrollan tasas de aprendizaje superiores a las de quienes ingresan con menores habilidades. Como señala Stanovich (2000), la mayor riqueza de este concepto no reside en su descripción de la ampliación de la brecha entre buenos y malos lectores sino en el hecho de que el incremento de las diferencias es atribuido a un patrón de interrelaciones entre las habilidades lectoras y otras variables tales como la experiencia lectora o la instrucción. Las dificultades lectoras se configurarían, entonces, a partir de una intervención pedagógica que no atiende a las necesidades educativas de los niños que ingresan al sistema siendo más vulnerables.

Asimismo existen investigaciones que parecen mostrar que programas tempranos de intervención pueden reducir la fuerte relación que suele establecerse entre contextos considerados de riesgo y las habilidades vinculadas con el lenguaje escrito, a medida que progresa la escolarización (Dickinson & Neuman, 2006; Marder, 2008; NICHD Early ChildCare Research Network, 2005). Es decir que la educación tiene la potencialidad de ayudar a reducir las desigualdades en el logro académico y el riesgo de fracaso escolar cuyos orígenes están ligados a las desigualdades sociales.

La categoría de *oportunidad de aprendizaje* fue introducida por Carroll en 1963. Hace referencia al tiempo asignado para el aprendizaje de un determinado contenido curricular, en relación con la perseverancia (el tiempo de involucramiento activo) y la aptitud del alumno (tiempo requerido para dominar la

⁴ Referido al Evangelio Bíblico de San Mateo, según el cual “al que más tiene más se le dará y al que menos tiene se le quitará...” (Parábola de los Talentos, Mateo, cap. 25, vers. 14-30).

tarea), más el tiempo adicional necesario debido a una baja calidad de la enseñanza. Esto permitía predecir el nivel de aprendizaje final del alumno.

Este concepto inicial se fue ampliando de modo tal de incluir la noción de *equidad*. Se lo define entonces como *“las prácticas y los recursos movilizados en el aula que proporcionan a todos los alumnos, una efectiva oportunidad de aprender el curriculum mínimo establecido, más allá de las características personales y contextuales extra-escolares”* (Guiton & Oakes, 1995). Esta última definición reinstala en un lugar de importancia el papel de la escuela en el aprendizaje e introduce su potencial valor en la reducción de las desigualdades sociales y educativas.

1. El informe PISA 2009. Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje

El informe PISA (OECD, 2010b) señala que a pesar de que es posible observar que la educación se ha extendido en las últimas décadas, la desigualdad en los resultados del aprendizaje persiste en muchos países. Presenta un análisis exhaustivo de la relación entre el desempeño de los alumnos evaluados en el operativo 2009 con foco en la lectura y el entorno social, económico y cultural de las familias y de las escuelas. Comprender dicha relación resulta relevante ya que facilita el análisis de la distribución de las oportunidades educativas.

La desventaja socioeconómica tiene muchas facetas y no se resuelve sólo con política educativa. Sin embargo, PISA muestra que algunos países logran reducir su impacto sobre los resultados del aprendizaje. Presenta algunas de las características de los sistemas educativos de mayor éxito. Es decir, sistemas cuyos alumnos obtienen un alto desempeño en las evaluaciones y que han logrado mitigar el efecto del entorno sobre el rendimiento. Se trata de sistemas educativos que:

1. Otorgan un particular valor a la educación y abordan la diversidad de capacidades, intereses y entorno social de los alumnos con enfoques de enseñanza y aprendizaje personalizados.

2. Cuentan con requisitos claros y ambiciosos compartidos por todo el sistema, centrados en la adquisición de complejas capacidades intelectuales de orden superior, adoptando sistemas docentes también ambiciosos.

3. Consideran que la calidad del sistema educativo está en consonancia con la de sus directivos y profesores. Por lo tanto existen sistemas exigentes de formación de recursos, de selección, de formación continua, de orientación y de recompensa a aquellos que dan muestras de alto rendimiento, así como apoyo a los que encuentran dificultades. Los sistemas educativos de mayor rendimiento otorgan más facultades a directivos y profesores en la toma de decisiones (control en el uso de recursos, dotación de personal, organización y realización del trabajo, contenido de los planes de estudio). Esto se combina con un sistema efectivo de rendición de cuentas. Es posible observar un pasaje del control administrativo y burocrático a normas profesionales de control.

4. Ofrecen educación de calidad en todo el sistema: equidad en las oportunidades de aprendizaje. Para ellos invierten recursos de forma estratégica, atraen a los profesores de mayor talento a las aulas más difíciles, y toman decisiones de gastos que priorizan la calidad del profesorado.

Este conjunto de aspectos implica políticas que se ejecutan de un modo coherente a lo largo de periodos de tiempo sostenidos y que se implementan de modo consistente.

PISA propone siete medidas de equidad educativa, de las cuales aquí solo se considerarán algunas de ellas:

1. Medida centrada en aquellos que alcanzan el nivel básico de competencia. Alude a la proporción de alumnos según género que obtienen puntuaciones por debajo del nivel 2 (corresponde a las medidas 1 y 2).

2. Proporción de alumnos que a pesar de lo poco favorecedor de sus contextos consiguen resultados óptimos (medida 3).

3. Dos medidas de la relación entre el entorno de los alumnos y su rendimiento: porcentaje de la variación del rendimiento explicado por el entorno socio-económico y pendiente del gradiente socioeconómico (medidas 4 y 5).

4. Calidad del profesorado. Considera la correlación entre el entorno socioeconómico del centro escolar y el porcentaje de profesores con educación terciaria tipo A⁵, entre todos los profesores a tiempo completo (medida 6).

5. Cantidad de profesores. Refiere a la correlación entre entorno socioeconómico del centro escolar y la ratio profesor-alumnos (medida 7). En la Tabla 3.1 se ofrece la comparación de los resultados correspondientes a la media de la OCDE y a la Argentina.

Tabla 3.1.
Comparación de indicadores de equidad educativa

País	Puntuación Media en Lectura	Porcentaje de alumnos (chicos/chicas) por debajo del Nivel 2.	Porcentaje de alumnos "resilientes"	Porcentaje de la varianza en rendimiento explicado por el entorno socio-económico	Pendiente del gradiente socioeconómico	Calidad del profesorado (correlación)	Cantidad del profesorado (correlación)
Media OCDE	493	Varones: 25% Mujeres: 13%	8%	14%	38%	0,15	-0,15
Argentina	398	Varones: 59% Mujeres: 45%	3%	20%	40%	0,22	-0,02
Diferencias significativas.					Diferencias no significativas.	Correlaciones estadísticamente no significativas.	

Es decir, que en Argentina en comparación con el promedio de países de la OCDE, existe un porcentaje significativamente mayor de alumnos que se sitúan por debajo del nivel 2 (nivel bajo de rendimiento en la evaluación PISA), un porcentaje significativamente menor de alumnos que obtienen óptimos resultados a pesar de condiciones socioeconómicas desfavorecidas y un porcentaje significativamente mayor de la variación del rendimiento explicado por el entorno socio-económico. Asimismo, no hay correlación entre las características del entorno del alumnado y de las escuelas y la calidad y cantidad de profesores que se desempeñan en ellas. Sería esperable que mayor cantidad de docentes y, a su vez, aquellos con mayor formación se desempeñen en los contextos más desfavorecidos.

⁵ Se adopta la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Asimismo PISA propone explorar la equidad en la distribución de las oportunidades educativas desde tres perspectivas:

1.1. Igualdad en los resultados del aprendizaje

Se puede analizar de dos formas. La primera está vinculada a la diferencia entre los alumnos con rendimiento alto y bajo. La segunda, ya mencionada, refiere al porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel básico de competencia (equivalente al Nivel 2 y superior en la evaluación PISA).

Por término medio en los países de la OCDE, las diferencias de rendimiento entre el alumno promedio (P50) y el P10 y el P25, son de 130 y 67 puntos respectivamente. Cabe señalar que una diferencia de 73 puntos discrimina niveles de competencia en la escala de lectura PISA. En Argentina la diferencia entre el alumno promedio y el 10% y 25% inferior es de 147 puntos y 74 puntos respectivamente, es decir que aparece una diferencia que resulta significativa (Tabla 3.2).

Tabla 3.2.
Diferencia de puntajes entre percentiles en la escala de lectura

País	25 y 10	50 y 25	75 y 50	90 y 75
Promedio OCDE	63	67	61	50
Argentina	73	74	70	61

La diferencia entre el P10 y el P50 es una medida de la diferencia de resultados del extremo inferior de la distribución. En los países que tienen grandes diferencias de rendimiento en la parte inferior, los alumnos padecen una doble desventaja: no solo rinden por debajo de sus compañeros sino que también es más probable que carezcan de las destrezas lectoras más básicas. Por otra parte, la diferencia entre la media y el P90 es una medida de la diferencia de resultados en el extremo superior de la distribución.

Argentina integra el grupo de países en los que la diferencia entre el P90 y el alumno medio (131 puntos) es inferior a la diferencia entre el alumno promedio y el P10 (147 puntos). Argentina, Bulgaria, Dubai, Trinidad y Tobago tienen grandes diferencias inferiores tanto en términos absolutos como en comparación con las diferencias del extremo superior de sus distribuciones de rendimiento.

En general los sistemas educativos que tienen rendimientos promedios más bajos también tienen diferencias de rendimiento más amplias.

El informe considera que aquellos alumnos que no han alcanzado el nivel 2 de competencia constituyen un grupo particularmente vulnerable. Estudios longitudinales mencionados en el informe de referencia confirman una relación positiva directa e indirecta entre el rendimiento en PISA y la progresión de los estudios. Por ejemplo, en Canadá dos tercios de los alumnos que no alcanzaron en PISA el nivel 2 de rendimiento no accedieron a la educación postsecundaria y solo el 10% de ellos llegó a la Universidad. Datos de Australia, Suiza y Uruguay muestran patrones similares.

Por término medio en todos los países de la OCDE, el 19% no alcanza el Nivel 2. En 19 de 31 países y economías asociados un mínimo del 40% de los alumnos no alcanza dicho nivel. En Argentina ese porcentaje asciende al 51,6%.

Un tema central en la explicación de las diferencias es el de la relación entre el entorno familiar y socioeconómico y las diferencias en los desempeños de los alumnos. Es importante señalar que el término entorno hace referencia a las características de la familia y la comunidad de cada alumno e incluye: a) Entorno socioeconómico medido a través del *Índice PISA de estatus económico, social y cultural*. Combina varias variables: estatus ocupacional de los padres⁶, nivel educacional de los padres medido en años de escolarización y posesiones en el hogar; b) Estatus inmigrante; c) Lengua hablada en la casa; d) Estructura familiar; e) Ubicación de la escuela o entorno del hogar dentro de su contexto comunitario.

En general en los países en los que hay más alumnos socioeconómicamente favorecidos se observan mejores resultados. Sin embargo, hay excepciones. Existen países con perfiles socioeconómicos similares que presentan rendimientos medios diferentes.

La equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje sólo está débilmente asociada con la desigualdad de ingresos (coeficiente de Gini)

⁶ Categorizado según el Índice Socioeconómico Internacional de Estatus Ocupacional (ISEI). Se trata de una escala métrica ponderada que mide los atributos de las ocupaciones que convierten la educación de las personas en ingresos. Sus valores oscilan en el rango 16-90: a mayor valor asignado a una ocupación, mayor estatus socioeconómico (Zenteno, 2002)

subyacentes en un país. Los datos sugieren que, en general, la diferencia entre países en cuanto a desigualdad de rendimiento está más fuertemente asociada a las características del sistema educativo que a la desigualdad social subyacente o a medidas de desarrollo económico. Países con distribuciones similares de desigualdad de ingresos distribuyen las oportunidades de aprendizaje de modos muy diferentes. Esto muestra que se pueden ofrecer oportunidades educativas equitativas incluso en aquellos casos en los que los ingresos se distribuyen de un modo muy poco equitativo.

Los países que se caracterizan por amplias desigualdades socioeconómicas no son necesariamente los mismos en los que la relación entre entorno socioeconómico y rendimiento está más marcada. Es decir, que la equidad en cuanto a oportunidades educativas se puede conseguir incluso cuando se dan grandes diferencias en el entorno socioeconómico de los alumnos.

Argentina integra el grupo de países con una desigualdad de ingresos superior a la media. La fuerza de la relación entre rendimiento y entorno socioeconómico también resulta superior a la media para nuestro país.

1.2. Equidad en la distribución de los recursos educativos

La distribución de recursos resulta equitativa cuando los centros educativos más desfavorecidos reciben mayor cantidad y calidad de los recursos que necesitan. Sin embargo esta no siempre es la situación en la que aparecen los países estudiados. Muchas veces los recursos se distribuyen con independencia del entorno socioeconómico del alumnado, de modo tal que resultan relativamente semejantes en los centros más y menos favorecidos.

En Argentina no se observa una correlación estadística significativa entre el entorno socioeconómico del centro escolar (índice PISA de estatus social, económico y cultural) y: a) el porcentaje de profesores a tiempo completo; b) el porcentaje de profesores titulados entre el total de profesores a tiempo completo; c) el porcentaje de profesores con estudios terciarios universitarios (CINE 5A) entre el total de profesores a tiempo completo y d) la ratio alumnos/profesor.

1.3. Equidad en el aprendizaje y entorno de los alumnos

En un sistema que se caracteriza por una distribución equitativa de oportunidades educativas, el rendimiento de los alumnos tiende a ser independiente de su entorno. En un sistema que se caracteriza por una fuerte relación entre entorno y rendimiento, algunos alumnos por su situación socioeconómica desfavorecida, por su estructura familiar o por la ubicación de la escuela, tienen menos posibilidades de desarrollar su potencial académico porque no cuentan con las mismas oportunidades.

Aquellos países en los que la relación entre rendimiento en lectura y entorno socioeconómico es fuerte no aprovechan el potencial de los alumnos de entornos desfavorecidos. Esto puede implicar desaprovechar el capital humano y una limitación a la movilidad intergeneracional ascendente desde las posiciones socioeconómicas bajas a otras superiores. Los alumnos cuyo rendimiento es más bajo seguramente serán los que tengan menos probabilidad de obtener un empleo prometedor en cuanto a movilidad económica. Esto supone una pérdida no sólo para las personas sino también para las sociedades cuyo crecimiento económico depende cada vez más de la contribución de todos sus miembros.

El entorno doméstico y familiar de los alumnos ejerce una fuerte influencia sobre su rendimiento en todos los países. En general las características del entorno explican el rendimiento en lectura de manera conjunta. Sin embargo los países difieren mucho en la proporción de la variación del rendimiento de los alumnos que se debe a esos factores.

En los países de la OCDE las diferencias en las características del entorno familiar de los alumnos son responsables de hasta el 22% de las diferencias en su rendimiento. Argentina se encuentra por encima de la media de la OCDE (24% aproximadamente). Una cuestión que aclara el informe es que en muchos países los jóvenes de 15 años no se encuentran en el sistema educativo por haber abandonado la escolaridad. Es probable que esos alumnos se encuentren en una situación desfavorecida y tengan un bajo rendimiento, por lo tanto, la variación del rendimiento de los alumnos matriculados puede subestimar la variación del rendimiento de los estudiantes de esos países.

PISA considera el porcentaje de la varianza del rendimiento en lectura explicada por diversos aspectos del entorno familiar, tales como: estatus ocupacional y educacional de los padres, posesiones culturales y número de libros en casa, recursos educativos en el hogar, riqueza, familia monoparental, estatus inmigrante y lengua hablada en el hogar y, finalmente, otra varianza común, explicada por más de un factor.

En Argentina la mayor parte de la varianza es explicada en primer lugar por el estatus ocupacional y educacional de los padres, en segundo lugar, por las posesiones culturales y el número de libros en casa y, en tercer lugar, por la riqueza.

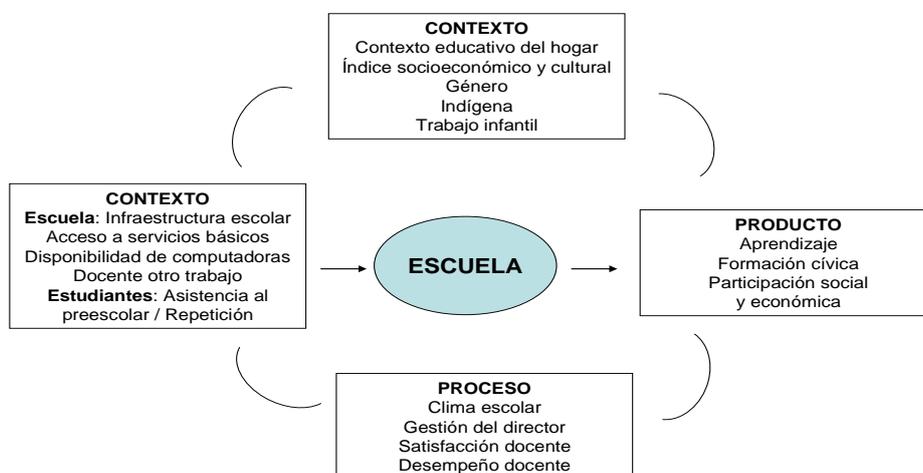
Finalmente, es interesante retomar el análisis realizado por Rodrigo (2006) que delimita una serie de factores que generalmente se suelen asociar al bajo rendimiento de los estudiantes. Entre ellos destaca las condiciones socio-económicas de las familias, considerando en este punto el nivel educacional y ocupacional de los padres, los recursos destinados a educación y las políticas educativas, fundamentalmente haciendo referencia a la organización formal de los sistemas educativos. En su análisis enfatiza el hecho de que estas variables si bien presentan una relación con los resultados, no logran explicarlos por sí mismas e introduce como un factor fundamental las características de las escuelas, de las prácticas pedagógicas y de los profesores. En este punto introduce como elemento clave el *bajo nivel de exigencia académica* que se les reclama a los estudiantes argentinos en sus escuelas. La autora considera siete indicadores de ese bajo nivel de exigencia: 1) indicadores relacionados con la trayectoria académica del estudiante (cantidad de horas dedicadas al estudio, calificaciones obtenidas); 2) indicadores relacionados con las condiciones de escolaridad (cantidad de clases al año, duración de la jornada escolar, cantidad de alumnos por clase); 3) indicadores relacionados con las actividades escolares (realización de actividades para la escuela, cantidad de libros leídos); 4) indicadores relacionados con el clima institucional; 5) indicadores relacionados con las características de los profesores (formación, tiempo de dedicación); 6) indicadores relacionados con las prácticas de evaluación (frecuencia y tipo de evaluaciones, usos de las mismas) y 7) indicadores relacionados con las

características de los establecimientos (utilización de los recursos de las escuelas, ofertas extracurriculares).

2. El Informe SERCE sobre factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes

El análisis de factores asociados propuesto por el SERCE (UNESCO/SERCE, 2010b) sigue el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) (ver Figura 3.1.).

Figura 3.1.
Modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto



De acuerdo a este modelo, las escuelas están insertas en un *contexto* que influye en el aprendizaje. Las características sociales, culturales y económicas del medio ambiente donde se asientan las escuelas y de la población que atienden suelen ser variables clave para explicar las diferencias de desempeño entre estudiantes y escuelas. Específicamente aquí se consideran variables como el sexo del estudiante, el contexto educativo del hogar, las características socioeconómicas y culturales del estudiante y su familia, la pertenencia a un grupo originario, el trabajo infantil y la ubicación de la escuela en zonas rurales. La segunda parte del modelo CIPP se centra en los *insumos*. En esta dimensión se incluyen tanto los recursos de la escuela como las características de la educación previa de los estudiantes. Para el caso de este análisis, las variables de insumo consideradas

son la infraestructura escolar, el acceso de las escuelas a servicios básicos, disponibilidad de computadoras, el hecho de que el docente tenga otro trabajo, la asistencia a preescolar por parte de los estudiantes y la repetición de algún grado. Los *procesos* escolares representan la tercera dimensión del modelo. Éstos se refieren a las interacciones que acontecen entre los actores de la escuela, y que reflejan tanto las relaciones humanas en el interior de la escuela como el desempeño de docentes y directivos. Las variables que se contemplan en esta área son el clima escolar, la gestión del director, satisfacción y desempeño de los docentes.

El reporte aquí analizado presenta una tabla resumen en la que es posible apreciar el porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados en América Latina y el Caribe (Tabla 3.3.).

Tabla 3.3.
Porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados en América Latina y el Caribe

Nivel Escuela			
Contexto	Escuela rural	5,4%	10,8%
	Escuela urbana privada	56,8%	2,7%
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	83,8%	0,0%
Insumo	Computadoras disponibles para estudiantes	25,7%	0,0%
	Índice de infraestructura	16,2%	0,0%
	Índice de servicios de la escuela	29,7%	0,0%
	Docente tiene otro trabajo	0,0%	2,7%
	Años de experiencia docente	5,4%	1,4%
Proceso	Clima escolar	70,3%	0,0%
	Índice de gestión del director	21,6%	0,0%
	Índice de desempeño docente	8,1%	0,0%
	Índice de satisfacción docente	2,7%	0,0%
Nivel estudiante			
Contexto	Niña	21,6%	47,3%
	Indígena	0,0%	41,9%
	Estudiante trabaja	0,0%	45,9%
	Índice de contexto educativo del hogar	98,6%	0,0%
Insumo	Estudiante ha repetido grado	0,0%	98,6%
	Años de asistencia a preescolar	41,9%	0,0%
	Proceso Clima percibido por los estudiantes	94,6%	0,0%

El contexto social, económico y cultural en el que se desarrolla la educación representa la dimensión del modelo CIPP que más influye en el aprendizaje. América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, y la magnitud de

las brechas sociales impacta directamente en los resultados académicos de la población.

En segundo lugar, los factores escolares que mayor incidencia tienen en la explicación del logro son los procesos al interior de las escuelas. El clima escolar y la gestión del director son elementos esenciales para explicar una mejora en el aprendizaje, seguidos por la satisfacción y el desempeño de los docentes. Además, hay indicios de que una buena gestión y un buen clima escolar pueden potenciar el efecto de ambas variables en el aprendizaje. La calidad del trabajo diario de docentes y directivos en las escuelas con foco en el aprendizaje es el ámbito más relevante para explicarlo, situación que tiene cierta lógica, ya que la educación es un proceso de interacción humana, cuyo objetivo es el aprendizaje. Se pueden tener insumos suficientes, pero éstos no se materializarían en aprendizaje sin la concurrencia del delicado trabajo que realizan los profesores y directivos para generar oportunidades adecuadas en un clima escolar acogedor y respetuoso para todos los estudiantes.

Finalmente, los insumos son importantes, pero no suficientes para explicar el logro. La presencia de recursos escolares se relaciona con el rendimiento académico, aunque su asociación es menos consistente. Esto sugiere que los recursos tienen un grado menor de importancia que los procesos, dado que se requiere de un uso adecuado de los recursos para producir aprendizajes. Los procesos escolares son las variables que se aproximan a medir el uso de recursos y la puesta en escena de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Figura 3.2.).

Por otra parte el SERCE presenta un análisis del contexto social y educativo. Dicho análisis resulta interesante, por un lado, para caracterizar la situación de nuestro país en el marco de los países de Latinoamérica y el Caribe y, por otro, para pensar la relación que generalmente se suele establecer entre variables socioculturales y educativas.

Figura 3.2

Factores asociados significativamente al rendimiento en lectura en 6° grado para la región y para Argentina

COEFICIENTES DEL MODELO MULTINIVEL		ALy C	Argentina
Nivel escuela			
Contexto	Escuela rural		+ **
	Escuela urbana privada		+ **
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	+	+ *
Insumo	Computadoras disponibles para estudiantes	+	
	Índice de infraestructura	+	
	Índice de servicios de la escuela	+	
	Docente tiene otro trabajo		
	Años de experiencia docente	+	
Proceso	Clima escolar	+	
	Índice de gestión del director	+	
	Índice de desempeño docente		+ **
	Índice de satisfacción docente		
Nivel estudiante			
Contexto	Niña	+	+ *
	Indígena	-	-
	Estudiante trabaja	-	-
	Índice de contexto educativo del hogar	+	+ *
Insumo	Estudiante ha repetido grado	-	-
	Años de asistencia a preescolar	+	+ *
	Proceso Clima percibido por los estudiantes	+	+ **

* Significativa al 5%

** Significativa al 10%

El reporte sobre el SERCE (UNESCO/SERCE, 2008) introduce un análisis del contexto social y educativo en el que los alumnos realizan los distintos aprendizajes, considerando las características socioeconómicas de región, las de los sistemas educativos, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos de la Educación Primaria. Este análisis muestra la situación de desigualdad existente entre los países y las características idiosincrásicas que cada uno presenta.

El SERCE considera las características socioeconómicas tomando como indicadores el producto bruto interno (PBI), el índice de desarrollo humano (IDH) y la distribución del ingreso, complementa esos datos con los de tamaño de la población, los niveles de escolarización y el analfabetismo. Estos indicadores se consideran positivamente correlacionados con el desempeño de los estudiantes. Nos interesa considerar esos datos principalmente para caracterizar la situación

socioeconómica de nuestro país en el marco de los países latinoamericanos y caribeños participantes del estudio⁷.

Las cifras del PBI per cápita, según datos que presenta el SERCE, extraídos del Banco Mundial, ubican a la Argentina, como el país que genera el mayor nivel de riqueza en un año, seguido por Chile, Costa Rica, México y Uruguay.

Tomando en consideración el IDH, medida global del desarrollo que resume variables económicas y sociales, Argentina aparece situada dentro del grupo con IDH alto (IDH mayor o igual a 0,80).

La distribución del ingreso se mide a través del coeficiente de Gini, que toma valores entre 0 y 1; el 0 representa la igualdad perfecta de ingresos en el país, mientras que el 1 expresa la desigualdad perfecta. Argentina tiene un índice de 0,52, ubicándose en un grupo intermedio. Uruguay es el país con menor desigualdad en la distribución (0,45), mientras que Brasil es el país con mayor desigualdad de ingresos en el país (0,61).

Otro dato importante es la población de cada país en edad escolar, en tanto que aquellos países con mayor demanda de educación tendrán también que afrontar mayores desafíos. Este dato puede abordarse considerando los valores absolutos representados por la cantidad de niños en edad escolar de un país o en forma relativa, teniendo en cuenta el porcentaje de la población total en edad escolar. Así puede decirse que Argentina tiene un 17,8% de su población total (39 millones de habitantes) en edad de asistir a la Educación Primaria. Esto equivale a casi 7 millones de niños entre 5 y 14 años. Comparativamente se afirma que:

“Brasil y México son los países con los sistemas educativos de mayor demanda: tienen alrededor de 34 y 22 millones de estudiantes potenciales de esas edades, respectivamente. Asimismo, aunque menores en términos absolutos, los sistemas de Guatemala y Nicaragua deben encarar una demanda potencial que se corresponde aproximadamente con una cuarta parte de su población total” (UNESCO/SERCE, 2008, pp. 32-33).

⁷ Los países participantes del SERCE son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León

Por otra parte, Argentina está entre los países con mayor porcentaje de la población de entre 15 y 19 años con Educación Primaria Completa (97,1%) y entre los países con menor porcentaje de analfabetismo (2,8%). Los países que acompañan a la Argentina en estos indicadores son Chile (4,3%), Cuba (0,2) y Uruguay (3,2).

En Argentina el 100% de los alumnos comienzan la educación primaria en el momento oportuno, pero sólo el 72,8% aproximadamente logra concluir también oportunamente ese nivel educativo. Sin embargo, Argentina se encuentra entre los países (junto con Cuba, Ecuador, México y Paraguay) en los que se está alcanzando la finalización universal de la Educación Primaria, con porcentajes que superan el 99%.

En el análisis de las características de las escuelas que brindan educación primaria se consideran las siguientes dimensiones, analizadas según datos no oficiales, recabados por el SERCE a partir de las opiniones de directores, docentes, padres y estudiantes consultados:

- Distribución por estrato (urbana o rural).
- Tamaño.
- Infraestructura y recursos disponibles (sala de computación, número de computadoras para uso de los estudiantes, biblioteca escolar, número promedio de libros en ésta, y acceso a agua potable y dotación de baños suficientes).

En la Argentina más del 60% de las escuelas son urbanas y el 33% aproximadamente, rurales. Las escuelas que albergan a la mayor cantidad de alumnos son las urbanas que atienden un promedio de 486 estudiantes. En cambio las escuelas rurales atienden alrededor de 120 alumnos.

Más del 70% de las instituciones educativas tiene biblioteca. Argentina aparece dentro del grupo de países que mejor se sitúan en relación a este parámetro. Mientras que las escuelas con biblioteca en Argentina, Brasil, Colombia y Chile cuentan en promedio con más de 1.400 volúmenes, otros países como las de Ecuador y Guatemala tienen solo alrededor de 300.

En el grupo de países donde entre el 40% y el 55% de las instituciones tiene sala de computación, se hallan Argentina, Colombia, Ecuador y Uruguay. En Argentina hay aproximadamente un número de 12 computadoras promedio por escuela.

Más del 80% de las escuelas tiene agua potable y aproximadamente el 75% de las escuelas cuentan con baños suficientes.

Si se consideran los datos relativos a las características de los docentes, fundamentalmente de 6º grado, puede observarse que casi el 40% de los mismos tienen otro trabajo y su promedio de edad es 40 años.

Respecto a las características del alumnado, más del 40% que cursan 6º grado tienen 11 años, un 40% 12 años, un 10%, 13 y menos del 10%, 14 años. El 5,92% de los alumnos que cursan 6º grado trabajan además de concurrir a la escuela.

La mayoría de los alumnos que cursan 6º grado han realizado estudios previos a la educación primaria (entre 1 y 3 años). Sólo el 24,82% no ha concurrido al Nivel Inicial.

Considerando en Índice de Status socioeconómico y cultural (ISEC) Argentina se encuentra dentro del grupo de países que supera la media regional.

A continuación se presenta una tabla adaptada del cuadro A.2.25B del informe SERCE referido a la escolaridad de los padres de los alumnos 6º año en Argentina, incluyendo asimismo los datos totales relativos a América Latina y el Caribe. Estos datos ubican a la Argentina, en comparación con los datos regionales, con porcentajes en general mayores de escolaridad primaria, secundaria y superior, y con un porcentaje bastante menor de madres y padres que no han culminado la escolaridad primaria.

Tabla 3.4.
Escolaridad de los padres de alumnos de 6º año en Argentina y en América Latina y el Caribe.

País	Madre				Padre			
	Menos que primaria	Primaria	Secundaria	Superior	Menos que primaria	Primaria	Secundaria	Superior
Argentina	14,67	39,60	29,21	16,52	14,03	43,11	30,08	12,78
Total AL y C	27,91	31,04	26,49	14,56	26,33	31,54	27,21	14,93

Es interesante el análisis que presenta el SERCE respecto a la relación entre la producción económica de los países y los desempeños de los alumnos. El estudio muestra que a mayor desigualdad en la distribución del ingreso, menores son las puntuaciones promedio.

El desempeño de los estudiantes se asocia positivamente con la producción interna per cápita de cada país. Sin embargo, tal como plantea el SERCE, esta asociación es una estadística que no debe llevar a pensar que cierto nivel de producción implica necesariamente una puntuación media de rendimiento. De hecho hay países que tienen un nivel de rendimiento superior al esperado de acuerdo a su producción interna y viceversa. Argentina se sitúa dentro del grupo de países (junto a Panamá y República Dominicana) cuyo nivel de rendimiento es inferior al esperado teniendo en cuenta su nivel de producción interna por persona.

El informe SERCE concluye entonces en este punto que los datos presentados parecen mostrar que si bien la producción económica es un factor importante, esta variable se combina con otras del contexto que llevan a que se alcancen diferentes promedios de rendimiento académico dado un ingreso per cápita constante.

Si se considera la relación entre el promedio de rendimiento y la distribución del ingreso (Coeficiente Gini), se observa que cuanto más desigual es la distribución, menor es el rendimiento. Cabe aclarar que en Lectura se observa la más baja asociación entre distribución del ingreso y rendimiento. Argentina, en el área de lectura para 6º grado, se sitúa en el grupo de países cuyos promedios de rendimiento resultan acordes a lo esperable en función de su distribución del ingreso.

En un análisis de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, el SERCE muestra que el clima escolar es la variable que más se relaciona con el desempeño de los alumnos. Este factor considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. En sexto grado, además, incluye la dedicación y atención que el estudiante siente

que le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución. Esto brinda información de interés acerca de la importancia que revisten para el aprendizaje las relaciones humanas armoniosas y positivas.

La segunda variable que explica el rendimiento de los estudiantes es el nivel socioeconómico y cultural promedio de las escuelas. La medida del nivel socioeconómico y cultural de la familia de los estudiantes del SERCE recibió el nombre de índice de estatus socioeconómico y cultural (ISEC). Lectura es el área donde hay una mayor desigualdad en el desempeño de los alumnos que es atribuible al ISEC, mientras que en Ciencias se presenta el menor, lo que pudiera significar que en esta última área los resultados dependen en mayor medida de lo que la escuela y sus docentes sean capaces de hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y en menor medida, también se relacionan de manera positiva con el rendimiento: la infraestructura escolar, los servicios básicos, los libros de la biblioteca escolar y la experiencia de los docentes.

3. El Operativo Nacional de Evaluación. El desempeño en las pruebas y las características del alumno y su familia

El ONE 2010 (DiNIECE, 2010c) se propuso no solo conocer el desempeño de los alumnos sino también los factores escolares y extraescolares que inciden sobre el nivel y la distribución de esos desempeños en Lengua.

3.1. Nivel económico familiar y desempeño

Una primera cuestión es que el aumento del nivel económico familiar va acompañado del aumento en el porcentaje de alumnos con alto desempeño. Del total de alumnos de muy bajo nivel económico, solo el 10,6% alcanza un desempeño alto en Lengua mientras que ese porcentaje asciende a 34,1% entre los alumnos de muy alto nivel económico. La diferencia es mayor en Lengua que en Matemática.

3.2. Nivel educativo, capital cultural familiar y desempeño

Se considera que el nivel educativo familiar es tanto un indicador del nivel económico como del nivel cultural familiar.

Sólo el 9,1% de los estudiantes con padres cuyo máximo nivel educativo alcanzado es la primaria incompleta, muestra un desempeño alto, mientras que ese porcentaje asciende a 33,3% cuando el máximo nivel educativo familiar es el terciario o universitario. Esta tendencia también se observa cuando se considera la tenencia de libros en el hogar que se toma como indicador de la variable “capital cultural familiar”.

3.3. Compromiso familiar

Los alumnos cuyos padres conversan sobre su desempeño, aprendizaje y dificultades en la escuela o les pasan textos para leer tienen mayor probabilidad de un mejor desempeño. En Lengua, los altos desempeños son más probables entre quienes perciben un alto grado de apoyo y participación familiar – 25,3% - comparado con aquellos que lo sienten bajo – 17,7%.

3.4. Género

Mientras que en Lengua las mujeres exhiben desempeños mejores que los alcanzados por los varones, en matemática ambos sexos ostentan desempeños muy similares.

3.5. Edad y desempeño

Cuanto mayor es la edad de un estudiante en un año escolar determinado, mayor es la probabilidad de obtener desempeños bajos. Entre los alumnos de 11 años, casi el 25% obtiene alto desempeño en Lengua, nivel alcanzado por menos del 7% de los alumnos con 14 o más años de edad.

El desfase en términos de edad puede vincularse a la incorporación tardía a la escuela, la repetición escolar o el abandono temporario del alumno.

3.6. Repitencia y desempeño

La repitencia no asegura la igualación en los aprendizajes respecto de los no repitentes. El desempeño de los alumnos que han repetido algún año es significativamente menor que la de los alumnos que no lo han hecho. En Lengua, el 25,1% de los que no han repetido exhibe alto desempeño, porcentaje que desciende a 7,9% entre los que repitieron una vez. Esta distancia se amplía al aumentar los años de repitencia.

3.7. Motivación, autoeficacia y desempeño

El ONE entiende a la motivación académica como *“una predisposición durable para prestar atención sobre ciertos objetos o actividades específicas, y se basa en estructuras mentales que asocian tales objetos con experiencias positivas (efecto positivo) y con ciertos valores que conducen a determinadas acciones movidas por el interés”*

A medida que disminuye la motivación, aumenta el porcentaje de alumnos con desempeño bajo y disminuye los de aquellos que alcanzan alto desempeño. Entre quienes exhiben muy alta motivación el 25,2% alcanza alto desempeño, porcentaje que desciende a medida que baja la motivación, llegando a 18,7% entre los alumnos con muy baja motivación.

Las mediciones típicas de *auto-eficacia* (o *autoconcepto*) se dirigen hacia el sentimiento general del alumno de *hacerlo bien o mal* en dominios específicos. Entre los alumnos con muy alto sentimiento de *auto-eficacia*, casi el 31% ostenta desempeño alto. A medida que disminuye el grado de auto-eficacia, ese porcentaje desciende, llegando a 11,6% entre los alumnos de muy baja *auto-eficacia*.

3.8. Tenencia de útiles, libro de lengua e infraestructura del aula

Los datos del ONE muestran que casi el 25% de los alumnos que declaran poseer todos los útiles solicitados muestra un alto desempeño en Lengua, mientras sólo el 8,6% de los que dicen tener ‘muy pocos’ de ellos logra ese nivel de desempeño. Análoga tendencia se observa respecto de la posesión de libros de texto y de la infraestructura del aula.

3.9. Tareas para la casa

Basados en la percepción del alumno acerca de la frecuencia con que la maestra solicita tareas para la casa, se observa que sólo el 11,7% de los que declaran que ‘casi nunca’ les dan tareas muestran alto desempeño en Lengua, nivel que es logrado por el 26,5% de los que afirman lo contrario. Dar lecturas como tareas para el hogar también parece contribuir al aprendizaje de Lengua. El 17,6% de quienes casi nunca las realizan exhibe alto desempeño, porcentaje que asciende al 24% entre quienes son requeridos frecuentemente para ello.

El conjunto de los resultados ofrecidos surge de un análisis correlacional multinivel basado en los datos obtenidos a partir de un cuestionario administrado al alumno y uno al docente.

Esta información pone de relieve la necesidad de considerar de manera conjunta, a la hora de examinar los desempeños de los alumnos, las variables que influyen en su desempeño, entre los que cobran especial relevancia la calidad de la enseñanza y los factores contextuales, traducidos en términos de “oportunidades educativas” que resultan diferenciales según la procedencia y la instituciones que reciben a los alumnos.

La UNESCO (2010-2011) concluye afirmando que:

“Los operativos de evaluación de aprendizajes de los alumnos llevados a cabo en nuestro país han constatado la existencia de efectos contextuales académicos y socioeconómicos. Cuanto más alto sea el nivel económico y educativo promedio de las familias de los alumnos en la escuela, más alto será el promedio de habilidad en la escuela. Cuanto más alto sea el porcentaje de repetidores y/o cuanto mayor sea la edad promedio de alumno en la escuela, se deberá esperar más bajo promedio de habilidad. Entonces, de dos alumnos del mismo nivel socioeconómico o antecedentes académicos similares, aquél que se encuentre en una escuela de más alto nivel socioeconómico o académico tendrá mayor probabilidad de obtener un nivel de habilidad más alto. De todos los indicadores de contexto, la educación promedio de los padres es el que tiene mayor capacidad explicativa respecto de las diferencias entre las escuelas. Por lo general los indicadores, tanto de las pruebas nacionales de evaluación como de las internacionales, señalan que los resultados del aprendizaje no son satisfactorios. El análisis de las mediciones advierten por un lado que detrás de un rendimiento promedio malo, se esconde una enorme desigualdad asociada a las condiciones materiales de vida de las familias y, por el otro, que en ambas pruebas los peores resultados provienen de los que ahora cursan el último ciclo del secundario, es decir, de los jóvenes que pasaron por el sistema escolar en los últimos diez y doce años y atravesaron todo el periodo de la crisis... uno de los mayores problemas para el país no es solamente la pobreza sino muy especialmente la desigualdad socioeducativa, lo cual debe impulsar el desarrollo de acciones destinadas a mejorar la distribución de recursos materiales y simbólicos

ofreciendo igualdad de oportunidades con calidad educativa (apartado “Evaluación de los resultados de los aprendizajes a nivel nacional”).

A partir de estas consideraciones, en el trabajo que se presenta se ha propuesto analizar por separado el desempeño de los alumnos según algunas características de los establecimientos educativos y el nivel educacional y la categoría ocupacional de los padres de los alumnos.

CAPÍTULO 4

La presente investigación

La presente investigación está destinada a indagar el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo, que resultan críticos en el aprendizaje del lenguaje escrito, así como los cambios que se verifican entre ellos. Uno corresponde a la finalización de la escolaridad primaria y el otro a la finalización de la educación secundaria básica.

La indagación que se propone parte de la evidencia empírica acerca de las dificultades observadas en las competencias en lectura y escritura extraída de los informes nacionales e internacionales, así como de investigaciones anteriores, propias y de otras realizadas en el país, y de la experiencia docente sobre el área. En relación con tales dificultades aparece la repitencia, el abandono, y la sobreedad que caracteriza la trayectoria educativa de muchos niños y adolescentes de nuestro medio. No obstante, merece señalarse que no puede postularse que los trastornos específicos de aprendizaje constituyan el único determinante de tales indicadores. Cabe mencionar al respecto que en la literatura especializada se ha informado que su distribución no resulta uniforme en la población escolar, habiendo grupos que resultan más afectados que otros (ver capítulos 2 y 3).

Cabe preguntarse en consecuencia cual es el desempeño en el lenguaje escrito que realmente se alcanza cuando se logran finalizar los dos trayectos seleccionados. Dicho de otro modo, cual ha sido el impacto de los años de escolaridad. Si bien la alfabetización se considera como una de las áreas prioritarias, no siempre las estrategias de enseñanza logran alcanzar su cometido. Por otro lado, debe considerarse que una alfabetización exitosa supone no sólo alcanzar el dominio del código grafo-fonético característico de nuestro sistema de escritura, sino más bien llegar a interactuar con textos progresivamente más complejos, tanto en el plano de la comprensión lectora como en el de la producción escrita.

Es de particular interés, examinar esas competencias en los mismos sujetos en esos dos tramos del trayecto formativo a partir de un diseño descriptivo

comparativo longitudinal, con instrumentos específicos que reflejen con mayor nitidez la progresión en los perfiles de desempeño o bien dónde se sitúan las dificultades en el caso de ser observadas. Esto permite analizar con mayor precisión algunas de las posibles variables relacionadas con un impacto diferencial en el grupo de alumnos examinados.

En relación con ello el interrogante que orienta esta investigación puede ser formulado de la siguiente manera: ¿Existen diferencias en el desempeño en lectura y escritura de los alumnos al finalizar la Educación Primaria Básica y a la finalización de la Educación Secundaria Básica? A partir de allí pueden explicitarse otros. En el caso de que se observen diferencias, ¿Aparecen en la totalidad de los procesos implicados en la lectura y escritura o sólo en algunos de ellos? Dichas diferencias ¿Se encuentran distribuidas de un modo homogéneo en todos los participantes incluidos o existen patrones diferenciales de acuerdo al tipo de escuela y al de otros indicadores socioculturales? En función de ello, en este trabajo se postulan las siguientes hipótesis.

1. Hipótesis de trabajo

H1. El impacto de los años de escolaridad a la finalización de la EPB y de la ESB es insuficiente para algunos alumnos que no han alcanzado a dominar los procesos implicados en la comprensión lectora y en la producción escrita.

H2. El impacto de los años de escolaridad a la finalización de la EPB y de la ESB es diferencial en los diferentes procesos involucrados en el desempeño en lectura y escritura.

H3. La progresión de los aprendizajes en los dos tramos considerandos no resulta uniforme y depende de las características de los establecimientos educativos y del nivel educacional y categoría ocupacional de los padres.

Esas hipótesis conducen a perseguir los siguientes objetivos.

2. Objetivo general

- Aportar evidencia sobre el desempeño en lectura y escritura en ambos tramos de la escolaridad para analizar la presencia o ausencia de cambio, su significación e impacto.

3. Objetivos específicos

- Caracterizar el desempeño de los alumnos en los dos niveles educativos considerados en lectura y escritura.
- Determinar si existen diferencias que alcancen significación estadística entre los resultados obtenidos por los alumnos en la primera evaluación (Tiempo 1) y la segunda evaluación (Tiempo 2).
- Comparar los desempeños de los alumnos según características de los establecimientos educativos y escolaridad y ocupación de los padres.
- Comparar los desempeños y progresión de los alumnos de rendimiento más bajo y más alto en comprensión lectora y en el nivel de coherencia en la producción escrita.

4. Material y métodos

Se trata de un estudio no experimental, descriptivo-comparativo longitudinal en panel (los mismos sujetos serán examinados a la finalización de los trayectos formativos seleccionados) (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

4.1. Participantes

Tiempo 1. Se incluyeron en este estudio 78 niños con un promedio de edad de 11 años y 8 meses, que estaban culminando el sexto año de Educación Primaria, pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata:

- 19 alumnos (24,4%) concurrían a una Escuela de Educación Primaria de gestión pública, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en adelante denominada “Institución 1”.

- 19 alumnos (24,4%) concurrían a una Escuela Primaria de gestión pública, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en adelante denominada “Institución 2”.
- 15 alumnos (19,2%) concurrían a una Escuela Primaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, en adelante denominada “Institución 3”.
- 25 (32,1%) alumnos concurrían a una Escuela de Educación Primaria dependiente de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, en adelante denominada “Institución 4”.

Tiempo 2. La muestra quedó conformada por 58 alumnos con un promedio de edad de 14 años y 10 meses, los cuáles debían estar cursando el tercer año de Educación Secundaria Básica. Sin embargo, un 24,1% de los alumnos que pudieron ser reexaminados en la segunda instancia de evaluación, repitió 2º año, mientras que el 75,9% restante cursaba 3º año de ESB. El porcentaje de alumnos repitentes se distribuyó entre las Instituciones 1 y 2, no registrándose casos en el resto de las escuelas. Es decir, que el 58,3% de los alumnos de las instituciones públicas estatales, repitió 2º año de ESB. La distribución de alumnos por Institución quedó organizada como sigue:

- Institución 1: 11 alumnos
- Institución 2: 13 alumnos
- Institución 3: 12 alumnos
- Institución 4: 22 alumnos

Caracterización de las instituciones a las que concurrían los participantes. A continuación se describen las cuatro instituciones educativas incluidas en la investigación, considerando lo informado por el directivo, a través de un cuestionario, como así también datos obtenidos en la Dirección General de Cultura y Educación. Se trata de escuelas que conservan un alto porcentaje de la matrícula en el pasaje de primaria a secundaria.

Institución 1. Se trata de una institución que cuenta con una matrícula de aproximadamente 700 alumnos, distribuidos en dos turnos.

El estado del edificio en general es bueno y del mobiliario, regular. Dispone de una biblioteca con cerca de 12.000 volúmenes, algunos desactualizados, pero la mayoría responde a los programas vigentes. La biblioteca, según informa la directora, se usa continuamente en horarios de clase y sólo el 50% de los alumnos retira bibliografía para estudio en el hogar ya que es difícil “combatir la cultura de la fotocopia”. Los préstamos responden a las materias de estudio, “no hay lectores por placer”.

La escuela cuenta con materiales didácticos: libros, revistas, mapas, láminas, videos didácticos, proyector, equipo de sonido, DVD, T.V., que se usan frecuentemente, y programas de computación, laboratorio y materiales de laboratorio, usados sólo algunas veces. Cuenta con 12 computadoras conectadas a internet que pueden ser usadas con fines didácticos.

La población que concurre al establecimiento proviene de un medio social cuyos recursos se pueden calificar mayoritariamente entre escasos y suficientes. Todos reciben desayuno o merienda y, una minoría, apoyo escolar y útiles y/o material didáctico.

Entre las problemáticas informadas pueden mencionarse: la repitencia, sobreedad y ausentismo y, en menor medida, violencia verbal y/o física, daño a las instalaciones y faltas de conducta.

Según lo indicado, sólo una minoría de los alumnos tiene dificultades importantes para leer y escribir siendo la mayoría los que alcanzan un nivel apropiado en comprensión lectora y producción escrita a la finalización de sus estudios.

De la opinión vertida en la encuesta se extrae que los factores que más influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura son el contexto social y cultural del que proceden los alumnos, los conocimientos específicos de los docentes referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito y la capacidad del docente para generar situaciones didácticas apropiadas para dicho aprendizaje.

Institución 2. Esta institución atiende una matrícula aproximada de 300 alumnos distribuidos en dos turnos.

El estado general del edificio es bueno y del mobiliario regular. Cuenta con una biblioteca con un número importante de ejemplares cuyo uso es reducido debido a falta de un bibliotecario en cada turno. Asimismo, dispone de revistas, mapas, láminas y videos didácticos usados frecuentemente. El laboratorio se encuentra en restauración. Si bien cuenta con ocho computadoras, las mismas estaban sin instalar en el momento de la evaluación y, por lo tanto, no conectadas a internet ni disponibles para su uso.

Según informa la directora, la población que concurre al establecimiento proviene de un medio social cuyos recursos se pueden calificar mayoritariamente entre escasos y suficientes. Todos los alumnos reciben vianda secundaria para el almuerzo y material didáctico y útiles cuando se cuenta con ellos.

Entre las problemáticas señaladas se menciona fundamentalmente la repitencia y el daño a las instalaciones y, en menor medida, la sobreedad, el ausentismo, la violencia verbal y/o física y las faltas de conducta.

Según lo informado, sólo una minoría de los alumnos presenta dificultades importantes para leer y escribir y, alrededor de la mitad, logran desempeñarse con un nivel apropiado en comprensión y producción escrita a la finalización de los estudios secundarios.

De la opinión vertida en la encuesta, los factores que más influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura son: los conocimientos específicos de los docentes referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, la capacidad del docente para generar situaciones didácticas apropiadas para dicho aprendizaje y la coordinación del equipo docente del establecimiento para el logro de un proceso de alfabetización exitoso.

Institución 3. Esta institución atiende una matrícula aproximada de 900 alumnos distribuidos en dos turnos.

El estado del edificio y del mobiliario es muy bueno. Dispone de una biblioteca con un número importante de ejemplares (no informa cantidad) que pueden ser consultados por docentes y alumnos. Cuenta también con un catálogo virtual. La escuela dispone de materiales didácticos: revistas, mapas, láminas, videos didácticos, proyector, programas de computación para el aprendizaje en las

distintas áreas, equipo de sonido, DVD, T.V., laboratorio y materiales de laboratorio, usados con frecuencia. Cuenta con una computadora en cada aula, cuatro en el hall central y cuatro aulas de informática con 30 computadoras conectadas a internet que pueden ser usadas con fines didácticos.

La población que concurre al establecimiento proviene de un medio social cuyos recursos se pueden calificar mayoritariamente entre suficientes y más que suficientes.

No constituyen problemáticas específicas de la institución: la repitencia, sobreedad y ausentismo, la violencia verbal y/o física, daño de las instalaciones y faltas de conducta que solo se presentan con muy escasa frecuencia.

Solo una minoría de los alumnos tiene dificultades importantes para leer y escribir siendo la mayoría los que alcanzan un nivel apropiado en comprensión lectora y producción escrita a la finalización de sus estudios.

Institución 4. El total de alumnos es de aproximadamente 1300, comprendiendo desde la educación inicial hasta la educación secundaria.

El estado del edificio y del mobiliario es muy bueno. Dispone de una biblioteca con alrededor de 6800 ejemplares que pueden ser consultados por alumnos y docentes. La escuela cuenta con materiales didácticos: revistas, mapas, láminas, videos didácticos, proyector, equipo de sonido, DVD, T.V., programas de computación, laboratorio y materiales de laboratorio, usados frecuentemente. Dispone de 35 computadoras conectadas a internet que pueden ser usadas con fines didácticos.

Según informa la directora, la población que concurre al establecimiento proviene de un medio social cuyos recursos se pueden calificar mayoritariamente entre suficientes y más que suficientes. Ningún alumno recibe servicios compensatorios, sólo una minoría apoyo escolar.

Entre las problemáticas de la institución, la repitencia, el ausentismo y las faltas de conducta aparecen pero en muy baja medida. No constituyen problemas del establecimiento, la sobreedad, la violencia y el daño a las instalaciones.

Según lo indicado por la directora, sólo una minoría de los alumnos tiene dificultades importantes para leer y escribir. La mayoría alcanza un nivel apropiado en comprensión lectora y producción escrita a la finalización de sus estudios.

Según la opinión vertida en la encuesta, los factores que más influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura son: el contexto social y cultural del que proceden los alumnos, la disponibilidad de recursos ligados a la lectura y escritura y la capacidad del docente para generar situaciones didácticas apropiadas para dicho aprendizaje.

Caracterización del nivel educacional y ocupacional de los padres de los participantes.

Nivel educacional. El nivel educacional de los padres, examinado por años de escolaridad, permite observar que aparecen diferencias en el grupo total examinado y según el establecimiento educativo del que se trate.

Tabla 4.1.
Datos de Escolaridad de los Padres del Grupo Total (n=78)

Años	Escolaridad de la Madre	Escolaridad del Padre
1-3 años	0%	2,6%
4-6 años	0%	2,6%
7-9 años	24,3%	23,1%
10-12 años	15,3%	12,8%
13 o más	60,3%	53,8%
No corresponde	0%	5,1%

Tabla 4.2.
Datos de Escolaridad de la Madre por Escuela

Años	E1 (n=19)	E2 (n=19)	E3 (n=15)	E4 (n=25)
1-3 años	0%	0%	0%	0%
4-6 años	0%	0%	0%	0%
7-9 años	63,1%	36,8%	0%	0%
10-12 años	10,5%	47,4%	0%	4%
13 o más	26,3%	15,8%	100%	96%

Figura 4.1.
Comparación Escolaridad de la Madre por Escuela

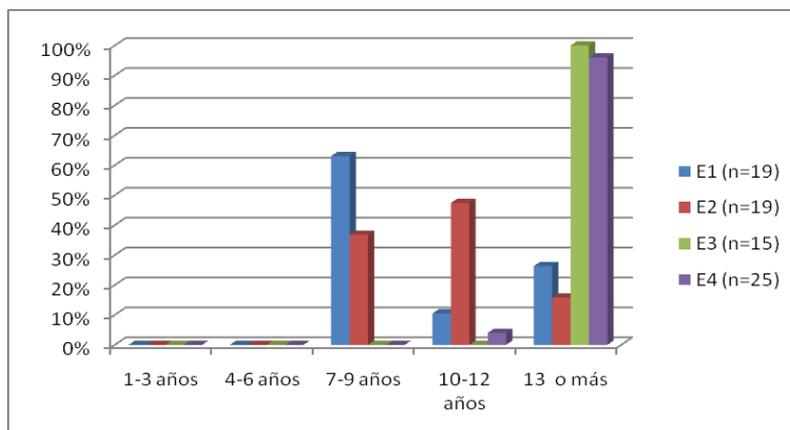
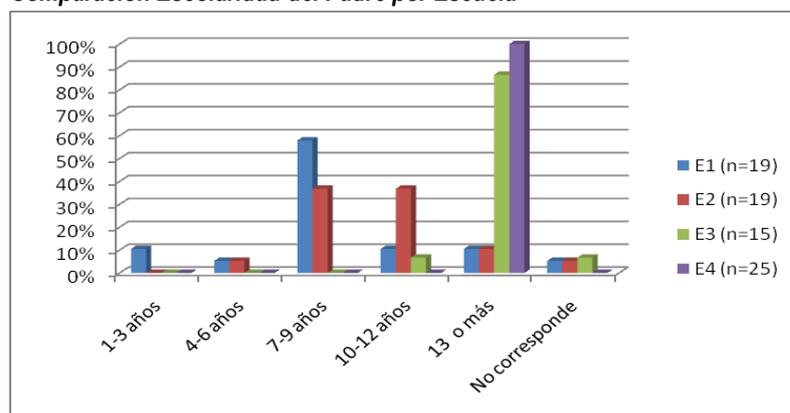


Tabla 4.3.
Datos de Escolaridad del Padre por Escuela

Años	E1 (n=19)	E2 (n=19)	E3 (n=15)	E4 (n=25)
1-3 años	10,5%	0%	0%	0%
4-6 años	5,3%	5,3%	0%	0%
7-9 años	57,9%	36,8%	0%	0%
10-12 años	10,5%	36,8%	6,7%	0%
13 o más años	10,5%	10,5%	86,6%	100%
Sin dato	5,3%	5,3%	6,7%	0%

Figura 4.2.
Comparación Escolaridad del Padre por Escuela



Categoría ocupacional. Las categorías ocupacionales muestran diferencias para el grupo total y según establecimiento educativo.

Tabla 4.4.
Datos de Ocupación de los Padres del Grupo Total (n=78)

Categorías	Ocupación de la Madre	Ocupación del Padre
------------	-----------------------	---------------------

1	Profesional	29,5%	38,4
2	Técnico	2,6	1,3
3	Docente	6,4	1,3
4	Empleado	34,5	27
5	Comerciante	2,6	9
6	Oficios	1,3	9
7	Ama de Casa	17,9	0
8	Planes Sociales	2,6	3,8
9	Desocupado	0	1,3
10	Otros	2,6	2,5
11	Sin dato	0	6,4

Tabla 4.5.
Datos de Ocupación de la Madre por Escuela

Categorías	E1 (n=19)	E2 (n=19)	E3 (n=15)	E4 (n=25)
1. Profesional	0 %	5,26 %	46,66 %	60%
2. Técnico	5,26 %	0%	0%	4%
3. Docente	5,26 1%	0 %	20 %	4%
4. Empleado	47,37 %	42,10 %	26,66 %	24%
5. Comerciante	5,26 %	0 %	6,66%	0%
6. Oficios	5,26 %	0%	0%	0%
7. Ama de Casa	21,05 %	42,10 %	0%	8 %
8. Planes Sociales	0 %	5,26 %	0%	0%
9. Desocupado	0 %	0 %	0%	0%
10. Otros	10,53 %	0 %	0%	0%

Tabla 4.6.
Datos de Ocupación del Padre por Escuela

Años	E1 (n=19)	E2 (n=19)	E3 (n=15)	E4 (n=25)
1. Profesional	0 %	0 %	60 %	84%
2. Técnico	0 %	0%	6,66 %	0 %
3. Docente	0 %	5,26 %	0 %	0 %
4. Empleado	47,37 %	47,37 %	13,33 %	4%
5. Comerciante	10,53 %	0 %	13,33%	12 %
6. Oficios	21,05 %	15,70%	0%	0%
7. Ama de Casa	0 %	0 %	0%	0 %
8. Planes Sociales	5,26 %	10,53 %	0%	0%
9. Desocupado	5,26 %	0 %	0%	0%
10. Otros	5,26 %	5,26 %	0%	0%
11. Sin datos	0%	15,79 %	6,66 %	0%

4.2. Instrumentos

A) Evaluación del desempeño en lectura y escritura

Se utilizaron pruebas de lectura y escritura, tipificadas y no tipificadas, destinadas a las poblaciones de niños de 6º año de EPB y 3º de ESB. Se incluyeron los instrumentos que a continuación se detallan:

1. Desempeño en lectura

Selección de pruebas de la batería PROLEC SE (Evaluación de los Procesos Lectores de Ramos & Cuetos, 1999) destinada a niños de 10 a 16 años, a saber:

- *Emparejamiento dibujo-oración*, prueba destinada a evaluar la comprensión de oraciones con diferentes estructuras gramaticales. En la prueba se presentan imágenes con escenas en las que aparecen personajes realizando alguna acción, acompañadas de tres frases u oraciones. El examinado debe leer las oraciones, comprenderlas y determinar cuál es la que se corresponde con la imagen.
- *Signos de puntuación*, que consiste en la lectura en voz alta de un texto con diferentes signos de puntuación. Adicionalmente, esta prueba evalúa la *velocidad lectora* a partir del tiempo utilizado en la lectura del texto, medida de acuerdo al número de palabras leídas por minuto. Esto se asocia a la fluidez lectora, que supone además de una adecuada velocidad, decodificar con precisión y con una entonación apropiada.
- *Comprensión de textos*, se utilizó una tarea que consiste en la lectura de dos textos expositivos seguida de diez preguntas (literales e inferenciales) para cada uno.

2. Desempeño en escritura

Selección y adaptación de pruebas de la batería PRO ESC, Evaluación de los procesos de escritura, de Cuetos Vega, Ramos Sánchez & Ruano Hernández (2004) destinada a niños de 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria, a saber:

- *Dictado de palabras*: esta tarea supone el dictado de 28 palabras, organizadas en dos listas: 14 responden a reglas ortográficas prescriptas y las

restantes no. Fueron dictadas de acuerdo a la variante fonológica del español rioplatense. Esta prueba constituye una adaptación de la original de la mencionada batería (ver Anexo 5).

- *Dictado de frases:* prueba que se administró en su versión original. Consiste en el dictado de seis frases de diferente longitud y complejidad, destinadas a examinar el uso adecuado de mayúsculas, acentos y signos de puntuación.
- *Escritura de una redacción:* la forma definitiva utilizada se basó en la consigna original incluida en la prueba así como en el tipo de evaluación de la escritura utilizada en el Operativo de Evaluación de la Calidad educativa de la Provincia de Buenos Aires y en el SERCE (UNESCO/SERCE, 2010a). En relación con ello se solicitó la escritura de un texto expositivo sobre el tema “Un animal”, proporcionándose los elementos a ser considerados (ver Anexo 6).

B) Indagación de variables contextuales.

Se utilizaron los siguientes instrumentos (ver Anexo 7):

1. *Encuesta a padres*, destinada a identificar la escolaridad y ocupación.
2. *Encuesta a directivos*. Constituye una adaptación de los cuestionarios dirigidos a directores de escuelas primarias y secundarias utilizados en el Operativo Nacional de Evaluación (DiNIECE-ONE, 2000), para caracterizar los establecimientos educativos y la población escolar que asiste a los mismos.

4.3. Procedimientos

Obtención de datos. Los alumnos fueron examinados en el establecimiento educativo al que concurrían. Para ello se solicitó el permiso de las autoridades escolares y el consentimiento informado de los padres.

Se organizó un cronograma de evaluación, examinándose a los sujetos individualmente y en grupo, teniendo en cuenta las características particulares de cada una de las pruebas administradas. A los niños incluidos se les administraron

individualmente la prueba *Signos de puntuación* que no admite su administración colectiva.

Los directivos fueron entrevistados en los mismos establecimientos educativos a su cargo.

La información proporcionada por los padres se obtuvo a través de una encuesta específica que debían responder por escrito.

Análisis y elaboración de los datos. Los resultados obtenidos fueron volcados en una base de datos que incluyó: número de identificación de los sujetos examinados, institución, nivel educativo, edad en meses y los puntajes directos obtenidos en cada prueba administrada.

El análisis realizado contempló los siguientes indicadores:

Lectura

- Comprensión de oraciones: número de respuestas correctas.
- Comprensión de textos: número total de respuestas correctas y número total de respuestas correctas a preguntas literales e inferenciales.
- Signos de puntuación: número de signos de puntuación respetados durante la lectura.
- Velocidad lectora: número de palabras leídas por minuto en el texto, de acuerdo a las normas proporcionadas a ese respecto.

Escritura

- Dictado de palabras: número de palabras escritas correctamente, es decir sin errores de *ortografía grafemática* (sin sustitución, omisión o adición de grafemas) (Pujol Llop, 1999).
- Dictado de frases: uso correcto de acentos, puntuación y mayúsculas.
- Escritura de una redacción. Las producciones escritas se transcribieron digitalmente respetando la forma original. Su evaluación se realizó a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. En el primer caso se otorgaron puntuaciones de acuerdo a los siguientes criterios:
 - Extensión de los textos según número de palabras incluidas.
 - Cantidad de errores normativos (de ortografía grafemática y léxica - acentuación, uso de mayúsculas), según número de palabras.

- Cantidad de errores de puntuación.
- Cantidad de errores morfosintácticos (concordancia y otros errores de construcción sintáctica).
- Cantidad de errores léxico semánticos (selección léxica inadecuada).
- Cantidad de marcadores discursivos utilizados.

La evaluación cualitativa contempló los siguientes aspectos:

- Adecuación del título.
- Ajuste al tipo textual.
- Adecuación del uso del borrador.
- Niveles de coherencia, a partir de someter las producciones al juicio de expertos en el tema, que categorizaron tres niveles: de alta, media o baja coherencia.

En primer lugar los resultados del grupo total se volcaron y analizaron cuantitativamente (paquetes estadísticos SPSS y STATA 2.0). Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar y porcentajes) e inferenciales (pruebas de diferencias entre medias –t, y pruebas de diferencias de porcentajes). La comparación de las puntuaciones medias y los desvíos estándar en ambas evaluaciones permitieron confrontar la presencia/ausencia de diferencias que alcanzaran significación estadística. Pero interesaba además constatar la magnitud de esas diferencias. Para ello, finalmente se procedió a calcular el tamaño del efecto – Effect size.

En el *análisis cualitativo* se determinó la presencia ausencia de los criterios considerados y el nivel de coherencia atribuido a los textos producidos, determinando los porcentajes de ocurrencia en cada caso. Ello permitió la caracterización y comparación en los dos tiempos del grupo incluido.

En segundo lugar, los resultados de los niños examinados fueron separados en dos sub grupos, Grupo 1 y Grupo 2 (en adelante G1 y G2) de acuerdo a las informaciones proporcionadas por los directivos sobre las características físicas y los recursos materiales del establecimiento, de la presencia/ausencia de indicadores de repitencia, ausentismo, deserción y sobre edad así como de los recursos con los que cuentan las familias (escasos/suficientes o más que suficientes) y al nivel educacional y categoría ocupacional de los padres.

Aunque no se trata de una caracterización exhaustiva, resulta suficiente para diferenciar a los grupos en relación con las variables bajo estudio, en la medida que conjuga aspectos relativos a las características del contexto escolar así como a las de las familias de procedencia. De este modo los grupos resultantes quedaron conformados de la siguiente manera:

Grupo 1. Integrado por 38 alumnos que concurrían a las instituciones 1 y 2, caracterizadas por el nivel educacional de la madre y del padre igual o menor a 9 años, categoría ocupacional de nivel 5 o superior, presencia de repitencia, abandono, sobre edad, manifestaciones de violencia y menor equipamiento de las escuelas.

Grupo 2. Integrado por 40 alumnos que concurrían a las instituciones 3 y 4 caracterizadas por el nivel educacional de la madre y del padre igual o superior a 10 años, categoría ocupacional nivel 1 a 4, ausencia o escasa proporción de repitencia, abandono, sobre edad, ausencia de manifestaciones de violencia, mejor equipamiento de las escuelas.

Tabla 4.7.
Escolaridad de los padres

Años	Grupo 1		Grupo 2	
	Escolaridad Madre	Escolaridad Padre	Escolaridad Madre	Escolaridad Padre
1-3 años	0%	5,3%	0%	0%
4-6 años	0%	5,3%	0%	0%
7-9 años	50,0 %	47,4%	0%	0%
10-12 años	28,9 %	23,7%	2,5 %	2,5%
>13 años	21,1 %	10,5%	97,5 %	95,0%
Sin datos	0%	7,9%	0%	2,5%

Figura 4.3
Comparación Escolaridad de la Madre G1 y G2

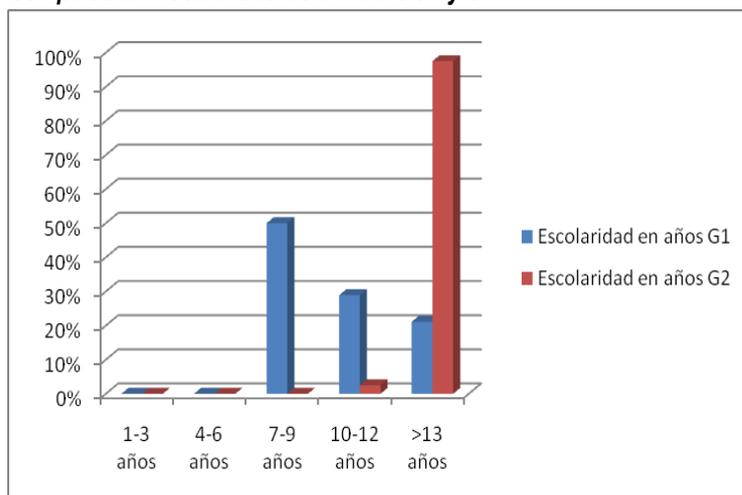


Figura 4.4.
Comparación Escolaridad del Padre G1 y G2

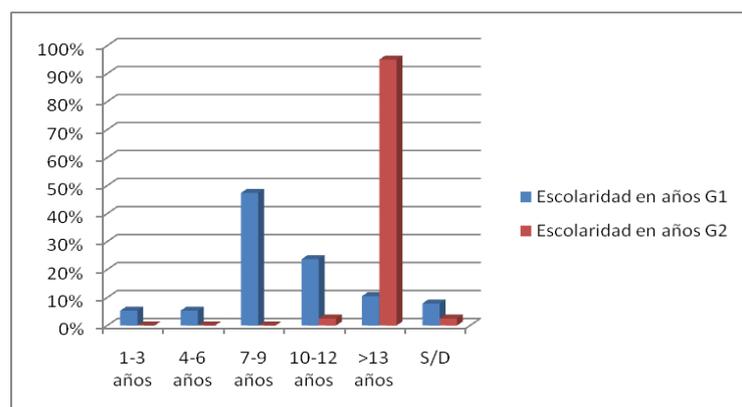


Tabla 4.8.
Ocupación de los padres

Categoría ocupacional	Grupo 1		Grupo 2	
	Ocupación Madre	Ocupación Padre	Ocupación Madre	Ocupación Padre
Profesional	2,6%	0%	55,0%	75,0%
Técnico	2,6%	0%	2,5%	2,5%
Docente	2,6%	2,6%	10,0%	0%
Oficios	2,6%	18,4%	0%	0%
Empleado	44,7%	47,4%	25,0%	7,5%
Comerciante	2,6%	5,3%	2,5%	12,5%
Ama de casa	31,6%	0%	5,0%	0%
Planes	5,3%	7,9%	0%	0%
Desocupado	0%	2,6%	0%	0%
Otros	5,3%	5,3%	0%	0%
Sin datos	0%	10,5%	0%	2,5%

Figura 4.5.
Comparación Ocupación de la Madre G1 y G2

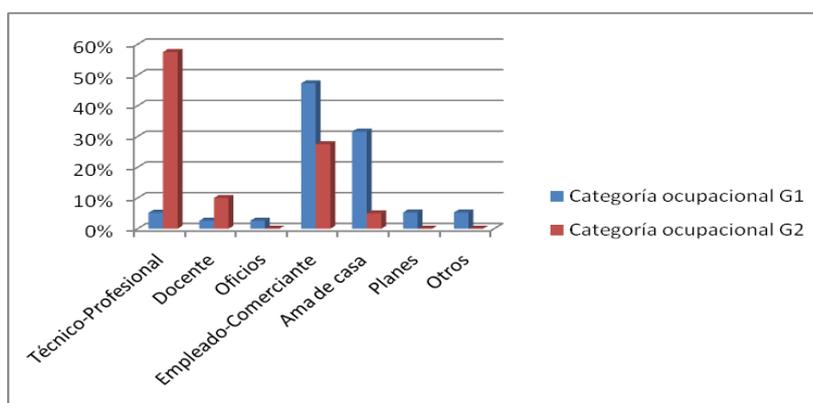
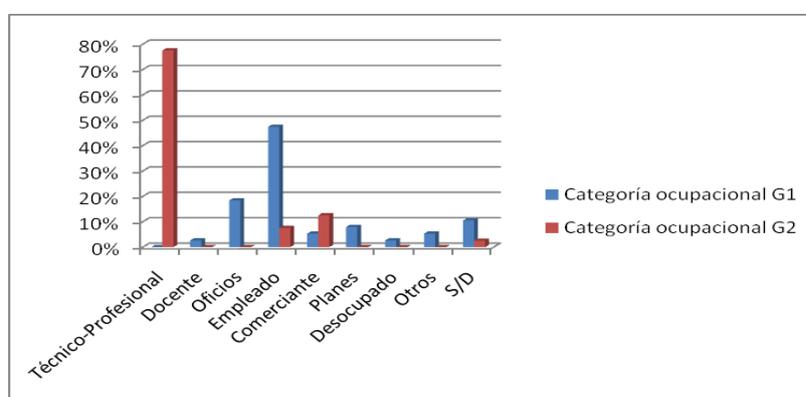


Figura 4.6.
Comparación Ocupación del Padre G1 y G2



El análisis de los resultados de ambos grupos se realizó con los mismos criterios que los utilizados para el grupo total.

Para la comparación de los resultados obtenidos por el G1 y el G2 se adicionaron otros análisis.

- Se compararon los puntajes promedio correspondientes al número de respuestas a preguntas literales e inferenciales, tanto en el T1 como en T2 para ambos grupos.
- Se analizaron por separado los resultados obtenidos en comprensión lectora y en la coherencia de las producciones escritas de los alumnos de los dos grupos ubicados en ambos extremos de desempeño ($< -1DS$ y $> +1DS$) en la primera evaluación. Ello permitió examinar las modificaciones producidas en la segunda evaluación según el desempeño de origen.

Los resultados a los que se ha arribado aparecen en los capítulos 5, 6 y 7.

CAPÍTULO 5

Resultados del desempeño en lectura

Los resultados obtenidos se proporcionan de acuerdo a la siguiente secuencia. En primer lugar, los correspondientes al desempeño en lectura del grupo total de los alumnos en todas las pruebas administradas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2. La comparación de los resultados entre las dos instancias de evaluación permitió observar la progresión a fin de indagar la presencia/ausencia de diferencias significativas.

En segundo lugar, resulta interesante analizar los resultados de los dos grupos en que se subdividió la muestra. En el Capítulo 3, se presentaron los criterios a partir de los cuáles se conformaron el Grupo 1 (G1) y el Grupo 2 (G2), para identificar si los alumnos incluidos muestran trayectorias escolares distintas en lo que respecta al aprendizaje de la lectura y la escritura y precisar en qué consisten las mismas. Para esto primeramente se analiza la situación inicial (T1) y final (T2) de cada grupo, para observar las modificaciones intragrupales e intergrupales.

En tercer lugar, se realiza un análisis comparativo complementario respecto de la comprensión lectora en los dos tiempos de evaluación del desempeño de aquellos alumnos que en el T1 estaban situados en el extremo superior del desempeño y aquellos que se ubicaban en el extremo inferior, en cada uno de los grupos. La comparación de dichos desempeños entre los dos grupos tuvo como propósito responder el siguiente interrogante: ¿Los alumnos de mejor desempeño de un grupo se asemejan a los de mejor desempeño del otro grupo?, ¿Los alumnos de rendimiento bajo de un grupo se asemejan a los de igual desempeño del otro grupo? ¿Es igual o diferente la progresión de esos alumnos?

5.1. Desempeño del grupo total en las dos evaluaciones

Los resultados obtenidos por el Grupo Total en la primera evaluación muestran un mejor desempeño en comprensión de oraciones que en comprensión de textos si se consideran los puntajes máximos posibles de ser alcanzados en las pruebas utilizadas y la magnitud de los desvíos estándar. Esto pone en evidencia que resta un porcentaje de alumnos que presenta dificultades en la comprensión

involucrada en la lectura de oraciones especialmente teniendo en cuenta que se trata de una prueba relativamente simple. En la segunda evaluación se observan similares características del desempeño.

Cuando se comparan las puntuaciones promedio y los desvíos estándar obtenidos en la primera y la segunda evaluación aparecen diferencias que alcanzan significación estadística en todos los indicadores de la variable examinada, con mejoras en la última evaluación (Tabla 5.1).

Tabla 5.1
GT. Diferencias en las puntuaciones promedio, DS y rango en lectura en el T1 y el T2

Indicadores	Pje. Máximo	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
		Media	DS	Media	DS		
Comprensión oraciones	24	18,26	4,12	20,59	3,67	3,47	.000
Puntuación	24	22,06	2,42	23,16	1,25	3,44	.000
Velocidad lectora	--	111,56	28,45	144,20	34,42	5,88	.000
Comprensión textos (Literal)	10	4,85	2,26	6,29	2,28	3,66	.000
Comprensión textos (Inferencial)	10	4,43	1,81	5,44	1,62	2,53	.009
Comprensión textos total	20	8,23	3,90	10,67	4,25	3,54	.000

Sin embargo, cabe preguntarse al respecto si las modificaciones que se observan, que ilustran sobre el progreso de los alumnos, se verifican por igual según se trate del G1 y del G2.

Para responder a esta cuestión fue necesario analizar, en primer lugar, el punto de partida de cada uno de ellos, es decir cuál fue su desempeño en la primera evaluación. Ello permitió un análisis más ajustado de las modificaciones encontradas.

5.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la evaluación inicial

Cuando se comparan los resultados obtenidos en lectura en la primera evaluación (T1), se observan diferencias que alcanzan significación estadística entre ambos grupos. Estas diferencias se ponen de manifiesto en todos los aspectos indagados respecto de los procesos lectores, excepto en la prueba que examina la comprensión lectora a través de la *respuesta a preguntas literales*. La prueba administrada incluye al respecto preguntas literales e inferenciales, es decir, comprensión de la información presente, ausente e implícita o dispersa en el texto. En este último caso el lector debe apelar a su conocimiento previo

(inferencias elaborativas) o bien integrar información que procede de diferentes partes del texto (inferencias puente o de coherencia). En las respuestas obtenidas pudo observarse que si bien el G2 aventaja al G1 en los dos tipos de preguntas, sólo alcanza significación estadística la diferencia entre los promedios de las respuestas a ítems inferenciales.

Es decir, que la diferencia fundamental no reside en la capacidad para comprender y recordar la información presente en forma explícita en los textos sino en la posibilidad de inferir información implícita o de integrar información (Tabla 5.2).

Tabla 5.2.
G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T1

Indicadores	Pje. Máximo	Grupo 1		Grupo 2		t	p
		Media	Desvío	Media	Desvío		
Comprensión oraciones	24	16,39	4,10	20,03	3,32	4,385	.000
Puntuación	24	20,95	2,91	23,13	1,09	4,443	.000
Velocidad lectora	--	97,53	22,71	124,90	27,09	4,932	.000
Comprensión textos (Literal)	10	4,45	2,47	5,23	2,01	1,557	.124
Comprensión textos (Inferencial)	10	2,29	1,72	4,43	1,81	5,456	.000
Comprensión textos total	20	6,74	3,75	9,65	3,52	3,580	.000

Otro aspecto a considerar en el desempeño de ambos grupos no es solo la diferencia entre las puntuaciones medias, sino las diferencias en los desvíos estándar, que muestran una mayor heterogeneidad del G1 respecto del G2.

Estos resultados ponen en evidencia un punto de partida disímil en muchos de los desempeños considerados.

5.3. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la segunda evaluación

En la segunda evaluación (T2) las diferencias intergrupales aparecen en todos los indicadores de la variable considerada. Es decir, que en esta oportunidad también el desempeño ante preguntas literales varía significativamente entre ambos grupos. Por otra parte, mientras el G2 tiende a homogeneizarse, no sucede lo mismo en el G1 (Tabla 5.3).

Tabla 5.3
G1 Y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T2

Indicadores	Pje. Máximo	Grupo 1		Grupo 2		t	p
		Media	Desvío	Media	Desvío		
Comprensión oraciones	24	18,33	4,13	22,18	2,25	4,15	.000
Puntuación	24	22,56	1,56	23,56	0,79	2,88	.003
Velocidad lectora	--	119,34	21,28	162,65	30,6	6,35	.000
Comprensión textos (Literal)	10	4,62	2,12	7,47	1,54	5,62	.000
Comprensión textos (Inferencial)	10	2,87	2,40	5,44	1,62	4,56	.000
Comprensión textos total	20	7,5	4,27	12,91	2,44	5,59	.000

5.4. Las variaciones en el desempeño en lectura del G1 y del G2 entre las dos evaluaciones

Si se analiza el proceso de cambio en el G1 y en el G2 a lo largo del tiempo es posible observar patrones diferenciales. En el G2 las diferencias encontradas alcanzan significación estadística en todos los procesos lectores implicados. En el G1 las diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en las pruebas de Puntuación y Velocidad Lectora. No sucede lo mismo en aquellas en las que está implicada la comprensión a nivel oracional y textual. Específicamente llama la atención la ausencia de incremento aún en la comprensión de oraciones, y en la comprensión de textos, en este último caso particularmente cuando se trata de preguntas sobre información literal (Tablas 5.4 y 5.5).

Tabla 5.4
G1. Significación de las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura entre el T1 y el T2

Indicadores	Pje. Máximo	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
		Media	Desvío	Media	Desvío		
Comprensión oraciones	24	16,39	4,10	18,33	4,13	1,81	.07
Puntuación	24	20,95	2,91	22,56	1,56	2,49	.01
Velocidad lectora	--	97,53	22,71	119,35	21,29	3,77	.000
Comprensión textos (Literal)	10	4,42	2,51	4,62	2,12	0,32	.74
Comprensión textos (Inferencial)	10	2,29	1,72	2,87	2,40	1,11	.27
Comprensión textos total	20	6,71	3,79	7,5	4,27	0,76	.45

Tabla 5.5
G2. Significación de las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura entre el T1 y el T2

Indicadores	Pje. Máximo	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
		Media	Desvío	Media	Desvío		
Comprensión oraciones	24	20,03	3,32	22,18	2,25	3,20	.002
Puntuación	24	23,13	1,09	23,56	0,79	1,91	.06
Velocidad lectora	--	124,90	27,09	162,65	30,60	5,62	.000
Comprensión textos (Literal)	10	5,23	2,01	7,47	1,54	5,31	.000
Comprensión textos (Inferencial)	10	4,43	1,81	5,44	1,62	2,51	.01
Comprensión textos total	20	9,65	3,52	12,91	2,44	4,55	.000

La respuesta a preguntas literales e inferenciales. Cuando se comparan los puntajes promedio correspondientes al número de respuestas a preguntas literales e inferenciales, tanto en el T1 como en T2, se observa que los alumnos logran responder un número mayor de preguntas clasificadas como literales en la prueba utilizada. Es decir, que en principio podría afirmarse que resulta más sencillo reponer información presente en el texto. No obstante los desempeños de los sujetos de ambos grupos no son iguales en el T1 y en el T2.

En el G1, tanto en el T1 como en el T2 las preguntas literales resultaron más fáciles que las inferenciales, con diferencias de promedios que alcanzan significación estadística.

En el G2, las diferencias entre las puntuaciones promedio no alcanzan significación estadística en el T1. En cambio son significativas en el T2, lo cual puede estar asociado al progreso observado en este grupo respecto a la posibilidad de responder preguntas cuyas respuestas suponen elaboración o integración de información presente en diferentes partes de los textos (Tabla 5.6).

Tabla 5.6
Media, Desvío Estándar y diferencias estadísticas entre la respuesta a preguntas literales e inferenciales en T1 y T2 para el G1 y G2

Grupos	Tiempo 1				Tiempo 2			
	Literales	Inferenciales	t	p	Literales	Inferenciales	t	p
G1	4,42 (2,51)	2,29 (1,72)	4,31	0,000	4,62 (2,12)	2,87 (2,40)	2,67	.007
G2	5,23 (2,01)	4,43 (1,81)	1,87	0,06	7,47 (1,54)	5,44 (1,62)	5,29	.000

Los alumnos de rendimiento más bajo y más alto en la prueba de comprensión. Un análisis adicional más particularizado de los resultados en comprensión lectora de ambos grupos se realizó respecto de los alumnos con desempeños más bajos y más altos de cada grupo en la prueba seleccionada. Con ese propósito se agruparon aquellos niños que obtuvieron puntuaciones por debajo y por encima de un desvío estándar respecto de la media.

Los resultados pusieron en evidencia que en el G1 en el T1 las puntuaciones del 26,3% de los alumnos se situaron por debajo de un desvío negativo de la media. Cuando fueron reevaluados en el T2, si bien mejoraron sus puntajes en todos los casos, no alcanzaron a cambiar de categoría, es decir que sus puntuaciones

promedio siguieron ubicándose por debajo de un desvío estándar negativo respecto de la media. Aquellos que se situaron por encima de un desvío positivo de la media (10,5%) en el T1, mantuvieron puntajes análogos en el Tiempo 2.

Contrariamente, los alumnos del G2 que en el T1 se situaron por debajo de un desvío negativo de la media (10%) mejoran sus puntajes en el T2 en una magnitud que permite ubicarlos entre la media y un desvío positivo (desempeño promedio alto). Aquellos que en el T1 se situaron por encima de un desvío positivo de la media (20%) mantuvieron puntajes similares en el Tiempo 2.

Cabe señalar en consecuencia una progresión diferente entre los niños de rendimiento bajo, según el grupo del que se trate: los del G1 no alcanzan a mejorar de manera significativa, en tanto lo hacen los del G2.

Conclusiones

Cabe señalar una primera cuestión derivada del análisis de los resultados:

1. En sexto grado una proporción de alumnos tiene dificultades aún en la comprensión de oraciones siendo esperable un dominio mayor en este nivel de la escolaridad en la que por otra parte los participantes incluidos no habían repetido ningún grado ni presentaban dificultades específicas según lo informado por las escuelas.
2. El desempeño en fluidez lectora examinada por la velocidad parece presentar algún nivel de dificultad en sexto grado habida cuenta de los incrementos observados en la segunda evaluación. También en este caso es esperable que la fluidez esté consolidada a la finalización de la educación primaria.
3. Las dificultades en comprensión de textos en la primera evaluación refieren tanto a las respuestas a preguntas literales como a la elaboración de inferencias con puntajes promedios cercanos a la mitad del puntaje total que podría obtenerse. En la segunda evaluación el desempeño mejora significativamente. Sin embargo, los incrementos no son homogéneos en los dos grupos considerados: mientras en el G1 no aparecen incrementos

en las puntuaciones alcanzadas, en el G2 tales incrementos alcanzan significación estadística.

4. La comparación de los alumnos con rendimiento más alto y más bajo en comprensión lectora muestra las siguientes particularidades: aquellos alumnos del G1 que se ubican en el nivel más bajo no alcanzan a mejorar su desempeño en el T2 de modo tal de poder alcanzar una categoría diferente, situación inversa a lo que sucede con los alumnos del G2.
5. Si se consideran las puntuaciones promedio del G1 en el T2, se observa que no alcanzan los valores obtenidos por el G2 en T1. Es decir que tres años de escolaridad no resultan suficientes para homologar el rendimiento correspondiente al sexto año del otro grupo.

Resumiendo, el desempeño inicial de los alumnos y su progresión en la segunda evaluación en las variables consideradas muestran heterogeneidad particularmente cuando se trata a los subgrupos por separado. Estos resultados evidencian que el tratamiento del grupo total puede invisibilizar la brecha que aparece entre distintos grupos, circunstancia a ser considerada en la planificación de estrategias de intervención.

CAPÍTULO 6

Resultados del desempeño en escritura

Los resultados obtenidos en el desempeño en escritura se proporcionan con una secuencia semejante a la ofrecida en el capítulo sobre lectura, separando en este caso los que corresponden a la escritura al dictado de palabras y oraciones y a la escritura espontánea de un texto sobre un tema determinado.

En primer lugar se analizan los resultados obtenidos por el Grupo Total (GT) en todas las pruebas administradas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2 así como la comparación entre las dos instancias de evaluación para poder indagar la presencia/ausencia de diferencias significativas.

En segundo lugar, se hace lo propio con los resultados de los dos grupos en que se subdividió la muestra⁸ (G1 y G2) para identificar si los alumnos de cada uno mostraron trayectorias escolares diferentes y en tal caso precisar en qué consistían.

6.1. Desempeño en escritura al dictado

Las producciones analizadas a continuación corresponden al dictado de palabras y al dictado de frases.

6.1.1. Desempeño del Grupo Total en las dos evaluaciones

Escritura de palabras. El análisis tomó en cuenta medidas de tendencia central y variabilidad a partir de las puntuaciones correspondientes a la escritura adecuada de las palabras dictadas y del rango de variabilidad en las respuestas en ambas evaluaciones. Debe recordarse que en esta prueba se dictan palabras, algunas de las cuales fueron seleccionadas considerando reglas ortográficas (Lista A) y otras no (Lista B).

Para algunos alumnos del GT la escritura al dictado de palabras en la primera y segunda evaluación presentó todavía algunos problemas ortográficos: entre el

⁸ En el capítulo 4, se presentaron los criterios a partir de los cuáles se conformaron el Grupo 1 (G1) y el Grupo 2 (G2).

16% (en el T1) y el 20% (en el T2) obtuvieron puntuaciones por debajo de un desvío estándar negativo de la media. Esta situación no es esperable dado los años que cursaban y las características de los alumnos como no repetidores y sin dificultades específicas. Por otra parte, los puntajes promedio incrementaron en la segunda evaluación alcanzando las diferencias significación estadística (Tabla 7.1).

Aparecen errores ortográficos en las dos listas de palabras y no se observan diferencias significativas entre los que aparecen en ambas listas.

Escritura de frases. Esta prueba permite identificar el uso de mayúsculas, de los signos de puntuación y de la acentuación. En ambas evaluaciones el desempeño más crítico apareció en el uso de acentos y signos de puntuación.

El incremento significativo en las puntuaciones obtenidas en la segunda evaluación solo aparece en el uso de acentos. No sucede lo mismo respecto del uso de mayúsculas y signos de puntuación. En estos casos se trata, sin embargo, de desempeños que merecen una consideración particular. El uso de mayúsculas no mejora en razón de ser altas las puntuaciones iniciales. El tratamiento de los signos de puntuación, por el contrario, muestra puntuaciones relativamente bajas en ambas evaluaciones, cuya magnitud resulta semejante en el Tiempo 2 (Tabla 6.1).

Tabla 6.1.

GT. Diferencias en las puntuaciones promedio, DS y rango en escritura al dictado en el T1 y el T2.

Indicadores	Pje. Máximo	Tiempo 1			Tiempo 2			t	p
		Media	DS	Rango	Media	DS	Rango		
Dictado de palabras									
Lista A	14	10,69	2,47	4-14	12,03	1,79	7-14	3,51	.01
Lista B	14	11,02	2,24	5-14	12,41	1,59	9-14	4,03	.000
Total	28	21,93	4,03	12-28	24,45	3,04	17-28	3,99	.000
Dictado de frases									
Acentuación	15	6,09	4,61	0-15	8,16	4,78	0-15	2,55	.00
Uso mayúsculas	10	8,86	1,40	4-10	8,91	1,94	3-10	0,17	.86
Uso signos puntuación	8	4,47	2,43	0-8	5,00	1,77	1-8	1,40	.16
Total	33	19,42	7,09	7-33	22,09	6,94	9-33		

Otra cuestión adicional a ser considerada se vincula con el rango de las puntuaciones obtenidas en ambas evaluaciones, que dan cuenta de la heterogeneidad del desempeño de los niños. Si bien la magnitud de los valores considerados tiende a disminuir, persiste una amplitud considerable en la

segunda evaluación, más acentuada en algunas de las variables que en otras. Particularmente en el caso del uso de acentos la dispersión de puntajes es la misma (Tabla 6.1).

No obstante los resultados correspondientes al GT, sea en la primera o en la segunda evaluación, deben ser considerados a la luz de los obtenidos por el G1 y el G2.

6.1.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en ambas evaluaciones

Primera evaluación. La comparación de los resultados obtenidos por ambos grupos en escritura al dictado de palabras y frases en la primera evaluación (T1), ponen en evidencia diferencias que alcanzan significación estadística, con un desempeño más alto en el G2 en todas las variables consideradas (Tabla 6.2).

Tabla 6.2
G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1

Indicadores	Grupo 1		Grupo 2		t	p
	Media	Desvío	Media	Desvío		
	Dictado de palabras					
Lista A	9,92	2,65	11,43	2,05	2,82	.00
Lista B	8,89	1,45	12,17	1,67	9,24	.000
Total	19,00	3,59	23,51	3,33	5,75	.000
	Dictado de frases					
Acentuación	3,32	2,84	8,73	4,44	6,36	.000
Uso mayúsculas	8,18	1,50	9,50	0,93	4,68	.000
Uso signos puntuación	3,63	2,20	5,27	2,39	3,15	.00
Total	15,13	4,81	23,50	6,50		

Segunda evaluación. En la segunda evaluación (T2) continúan observándose diferencias significativas entre ambos grupos, excepto en el caso del uso de mayúsculas y puntuación. Si bien ambos grupos parecen homologarse, el uso de signos de puntuación continúa siendo problemático en los dos casos (aproximadamente la mitad del puntaje total pasible de ser alcanzado en la prueba) (Tabla 6.3).

Tabla 6.3
G1 y G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T2

Variables	Grupo 1		Grupo 2		t	p
	Media	Desvío	Media	Desvío		
Dictado de palabras						
Lista A	11,21	1,93	12,62	1,44	3,18	.00
Lista B	11,33	1,55	13,18	1,11	5,29	.000
Total	22,54	2,99	25,79	2,28	4,69	.000
Dictado de frases						
Acentuación	4,50	3,65	10,82	3,61	6,53	.000
Uso mayúsculas	8,54	1,96	9,18	1,91	1,24	.21
Uso signos puntuación	4,50	1,50	5,36	1,88	1,85	.06
Total	17,58	5,01	25,36	6,32		

6.1.3. Las variaciones en el desempeño en escritura al dictado del G1 y del G2 entre las dos evaluaciones

El análisis de las variaciones en el desempeño en escritura al dictado de palabras muestra un aumento significativo en la segunda evaluación en ambos grupos.

Cuando se trata de la escritura de frases, no aparecen incrementos que alcancen significación en el uso de mayúsculas y de signos de puntuación en ninguno de los grupos. Respecto del uso de acentos, sólo mejora significativamente el desempeño del G2.

No obstante se reitera que los puntos de partida no fueron idénticos, tal como se desprende de los análisis previos. Efectivamente las puntuaciones del G2 en la evaluación inicial fueron significativamente superiores a las del G1 (Tablas 6.4 y 6.5)

Tabla 6.4
G1. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1 y el T2

Indicadores	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
	Media	DS	Media	DS		
Dictado de palabras						
Lista A	9,92	2,65	11,21	1,93	2,06	.04
Lista B	8,89	1,45	11,33	1,55	6,28	.000
Total	19,00	3,59	22,54	2,99	4,02	.000
Dictado de frases						
Acentuación	3,32	2,84	4,50	3,65	1,43	.16
Uso mayúsculas	8,18	1,50	8,54	1,96	0,82	.42
Uso signos puntuación	3,63	2,20	4,50	1,50	1,70	.09
Total	15,13	4,81	17,58	5,01		

Tabla 6.5.

G2. Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en escritura al dictado en el T1 y el T2

Indicadores	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
	Media	DS	Media	DS		
	<i>Dictado de palabras</i>					
Lista A	11,43	2,05	12,62	1,44	2,84	.005
Lista B	12,17	1,67	13,18	1,11	3,00	.003
Total	23,51	3,33	25,79	2,28	3,37	.001
	<i>Dictado de frases</i>					
Acentuación	8,73	4,44	10,82	3,61	2,20	.031
Uso mayúsculas	9,50	,93	9,18	1,91	0,94	.35
Uso signos puntuación	5,27	2,39	5,36	1,88	0,18	.85
Total	23,50	6,50	25,36	6,32		

6.2. El desempeño en la escritura espontánea de textos

Para la evaluación de la escritura de textos como se informara previamente (ver capítulo 4), se pidió que los alumnos escribieran un texto expositivo, sobre el tema “Un animal”, tanto en la primera como en la segunda evaluación. Se proporcionó para tal cometido una estructura textual a seguir en la redacción para elaborar un borrador a seguir en la redacción (ver Anexo 6) previo a la escritura del texto solicitado.

Se analizó el desempeño del Grupo total, y de los dos Grupos considerados, en las dos evaluaciones para identificar los cambios de cada uno entre ambos tiempos.

Las producciones obtenidas se analizaron en base a distintos tipos de indicadores:

- Uso del borrador de acuerdo a la estructura proporcionada: diferencia entre la escritura en el borrador y la producción final del texto.
- Adecuación o inadecuación del título, del tipo textual (que corresponde a un texto de divulgación científica con un propósito informativo) y del registro formal.
- Extensión del texto: cantidad de palabras utilizadas.
- Nivel normativo: adecuación a la ortografía del español. Se identificaron la cantidad de errores normativos, calculados sobre el total de palabras discriminando errores ortográficos (cambio de un grafema por otro), uso inadecuado de mayúsculas, acentos y puntuación.

- Nivel morfosintáctico: cantidad de errores de concordancia u otros errores de construcción sintáctica de oraciones sobre el total de palabras. También en este nivel se analizó el uso de marcadores discursivos (variedad y cantidad), que se trató separadamente en el apartado 7.2.5, en razón de la complejidad de su análisis.
- Nivel semántico: cantidad de errores léxicos, calculados sobre el total de palabras. En este nivel se procedió además a calificar el *nivel de coherencia* de los textos producidos en una escala de 0 a 2 puntos, donde 0 indica coherencia baja, 1 coherencia media y 2 coherencia alta. Asimismo, se realizó un análisis comparativo adicional en el que se incluyeron por separado solamente aquellos alumnos de cada uno de los grupos que en el T1 estaban situados en los niveles superior e inferior, para luego comparar el desempeño alcanzado en el T2. Estas últimas comparaciones permiten responder a los siguientes interrogantes: ¿Los alumnos de desempeño menor de ambos grupos en el T1, mejoran significativamente su desempeño en el T2? ¿Aumenta el porcentaje de alumnos de cada uno de los grupos que se ubica en el nivel de desempeño superior en el T2?

6.2.1. Desempeño del Grupo Total en las dos evaluaciones

Tanto en el T1 como en el T2, si bien los alumnos completaron el *borrador* proporcionado, las producciones finales no siempre tuvieron en cuenta la estructura ofrecida. No obstante, en general produjeron textos que respetan el *tipo textual* solicitado y el *registro* correspondiente, ya que sólo un porcentaje exiguo de casos (10,5%) no se ajustó a la consigna proporcionada (se trata de textos narrativos o descripciones que corresponden a la propia mascota).

Respecto a la *adecuación del título* puede decirse que tanto en el T1 como en el T2 los alumnos elaboran títulos que resultan pertinentes a los escritos producidos. En aquellos casos en que los alumnos confunden el tipo textual elaboran títulos pertinentes respecto del contenido del escrito producido pero inadecuado si se considera el tipo textual solicitado. Así, por ejemplo, un alumno titula su

producción “Mi perro Ciro” lo que resulta adecuado a lo que luego desarrolla, pero no pertinente respecto de lo solicitado en la consigna.

Extensión del texto. Cuando se considera al grupo total no aparecen diferencias significativas entre la cantidad de palabras, calculadas sobre la base de las puntuaciones medias y los desvíos estándar. No obstante el rango de extensión de las producciones es amplio: T1: de 21 a 173 palabras; T2: de 37 a 213 palabras.

- T1: Total palabras= 2.716, M= 71,47, DE= 33,65, T2: Total palabras= 3.334, M= 87,74, DE= 42,59; $t= 1,85$, $p= .07$.

Niveles normativo, morfosintáctico y léxico. En el grupo total se observa la aparición de errores normativos, calculados sobre el total de palabras utilizadas en las producciones textuales, en ambas evaluaciones, con una disminución significativa del total de errores en el T2 (Tabla 6.7.).

En cuanto al *tipo de errores cometidos*, en el T1 el mayor porcentaje corresponde al uso de signos de puntuación, seguido por acentos, ortografía (omisión, adición, inversión, sustitución o duplicación de grafemas) y uso de mayúsculas. En el T2 en cambio los errores más frecuentes aparecen en el uso de acentos, pasando a un segundo lugar los errores ortográficos, seguidos por la puntuación y finalmente por el uso de mayúsculas. Es decir, que en el T1 un aspecto particularmente crítico lo constituye la puntuación y en el T2 el uso de acentos (Tabla 6.6).

Tabla 6.6.

GT. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.

Indicadores	Tiempo 1		Tiempo 2		z	p
	Total palabras 2716		Total palabras 3334			
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
Errores normativos						
Ortografía	81	2,98	55	1,65	3,48	.005
Mayúsculas	31	1,14	25	0,75	1,58	.11
Acentuación	90	3,31	110	3,30	0,02	.97
Puntuación	130	4,79	50	1,59	7,22	.000
Total	332	12,22	240	7,20	6,45	.000
Errores morfosintácticos						
Concordancia	80	2,94	55	1,65	3,39	.0007
Otros	15	0,55	29	0,87	1,45	.15
Total	95	3,50	84	2,52	2,23	.02
Errores léxicos						
Selección inadecuada	17	0,62	19	0,56	2,13	.03

Cuando se consideran los valores promedio, los desvíos estándar y los rangos de las puntuaciones alcanzadas (número de errores cometidos en cada uno de los tipos considerados), aparece una gran variabilidad, que pone en evidencia la heterogeneidad de los desempeños de los participantes (Tabla 6.7).

Tabla 6.7.
GT. Errores normativos en el T1 y en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango

Errores normativos	Tiempo 1				Tiempo 2			
	Total	Media	DE	Rango	Total	Media	DE	Rango
Ortográficos	81	2,13	2,54	0-11	55	1,45	1,46	0-7
Uso de mayúsculas	31	0,82	1,56	0-6	25	0,66	1,02	0-5
Acentuación	90	2,37	2,53	0-11	110	2,89	3,22	0-12
Puntuación	130	3,42	3,11	0-15	50	1,32	1,82	0-8
Total errores	332	8,74	6,80	0-28	240	6,32	4,47	0-21

En resumen, no aparece significación estadística en la diferencia en la extensión de los textos (cantidad de palabras utilizadas), ni disminución de errores en el uso de mayúsculas y acentuación. Merece señalarse que los mismos persisten en la segunda evaluación. Se destaca, por el contrario, la mejora en la puntuación, aspecto clave en la construcción de textos coherentes así como la heterogeneidad de los resultados.

De mayor interés es el análisis de *aspectos morfosintácticos*. Fueron evaluados errores de concordancia de género, número y tiempos verbales y otros errores de construcción sintáctica. En cuanto a la distribución según el tipo de errores cometidos, prevalecen los de *concordancia* en ambas evaluaciones, pero es posible observar una disminución significativa entre la primera y la segunda evaluación. En cuanto a los otros errores de construcción sintáctica resultaron en ambos tiempos de baja frecuencia, con una tendencia a aumentar en la segunda evaluación. Al respecto debe señalarse que en algunas producciones aparece el intento de elaboración de oraciones más complejas (Tabla 6.6).

Se presentan a continuación ejemplos del tipo de errores.

Errores de concordancia. El primero refiere a errores de concordancia de número y el segundo muestra un uso inadecuado de los tiempos verbales.

Sx: “El **gato tiene** muy buen físico es carnívoro **trepan** arboles y **pueden** correr muy rápido

Sx: "Eran las 7:00 de la mañana, **salía** el perro a corre con su dueño. Era costumbre de todo los dias.

Caundo **vuelve** de correr **va** a casa de los vecinos a jugar con sus amigos.

Otros errores.

S5: Las habilidades de los perros son: correr carreras, **etc.**

S9: Las características de ellos **son** flacos, bajos, con poco pelo y muy guardianes

S13: conejo= su alimento es muy variado

S14: El gato tiene muy buen físico es carnívoro trepan árboles y pueden correr muy rápido **que** su enemigo es el perro y si pueden atrapar algún pájaro lo comen **que** se pelean entre ellos los gatos y pueden saltar los árboles muy alto y le gustan que le rasquen la cabeza.

S24: Tienen muchas habilidades (entre ellas se pueden distinguir la velocidad que tienen y **cazar**)

S26: Ponen en funcionamiento **a** sus dos cuernos

S29: Y cuando las gatas están embarazadas engordan, pero no todo el cuerpo, **solo la parte trasera a las patas delanteras**

S31: Comen alimento balanceado aunque algunas veces les gusta que le den huesos y carne o **que halaguen** con alguna comida en especial.

S36: Continue la cadena para salvarlos a los **perros**

Las puntuaciones promedio, desvíos estándar y rangos ponen en evidencia la variabilidad en el desempeño de los alumnos en ambos tiempos, en relación con los errores de concordancia. (Tabla 6.8)

Tabla 6.8
GT. Errores morfosintácticos en el T1 y en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango

Errores morfosintácticos	Tiempo 1				Tiempo 2			
	Tot.	Media	DE	Rango	Tot.	Media	DE	Rango
Errores de concordancia	80	2,11	2,60	0-9	55	1,45	2,02	0-11
Construcciones sintácticas erróneas	15	0,39	0,75	0-3	29	0,76	1	0-4
Total errores	95	2,50	2,72	0-10	84	2,21	2,26	0-11

Resumidamente puede señalarse que un aspecto crítico en el proceso de aprendizaje de la escritura de textos corresponde al trabajo sobre la concordancia, en la medida en que son errores relativamente frecuentes (teniendo en cuenta la extensión de los textos) al finalizar la educación primaria. Si bien se

reducen en el curso de la escolaridad secundaria persisten, aún en las buenas producciones.

Se consideraron en el nivel semántico los errores léxico y el factor de *coherencia*. Los *errores léxicos* no aparecen entre los de mayor frecuencia en ninguno de los dos tiempos de evaluación, aunque es posible observar diferencias significativas entre los porcentajes de errores cometidos (número de errores respecto del total de palabras utilizadas) (Tabla 6.6).

El análisis de la *coherencia* (ver capítulos 2 y 5) en el T1 muestra una distribución relativamente homogénea de los porcentajes en las producciones en los tres niveles considerados. En el T2 disminuye el porcentaje de producciones situadas en el nivel 1 aumentan los escritos calificados como de un nivel de coherencia medio y alto (Tabla 6.9).

Tabla 6.9
GT. Niveles de coherencia en las dos evaluaciones

Tiempo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
T1	31,6%	34,2%	34,2%
T2	15,8%	42,1%	42,1%

Es decir, que en el segundo tiempo los alumnos elaboran textos más coherentes que en la primera instancia de evaluación.

Se ejemplifica a continuación con textos que corresponden a los tres niveles de coherencia descriptos.

Nivel 1

“El Perro tiene 4 patas dos ojos ladra algunos perros son negros tienen cola duerme tiene dientes, muerde grande come carne ladra los perros tiene pulgas, duerme, muerde y tiene 10 años tiene dos orejas se llama Ulises vive en la calle el es muy jugeton le gusta jugar con una pelota mordiendola salta”

Nivel 2

“Puede aver distintas clases de perros, tambien hay diferentes tamaños y colores. Los perros son veloces, tienen un muy buen olfato. Tambien puede buscar y atrapar cosas por que son muy astutos y agiles”

Nivel 3

“El delfin es un animal que mide aproximadamente 2,00 metros, su piel es lisa, es de un color celestino Este animal es muy agil y rapido, y con sus saltos suele ser el centro de atención de muchos humanos. Vive en el oceano, mas cerca de la superficie porque debe salir a respirar. Se alimenta de animales marinos en especial pequeños peces. Entre sus costumbres se encuentran sus saltos y sus constantes paseos en manada”

6.2.2. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la evaluación inicial

En el análisis del desempeño de ambos grupos en el T1 y en el T2, debe considerarse, tal como ha sido señalado en otros capítulos, el punto de partida, para determinar las semejanzas o diferencias entre ellos y los alcances de la evolución que se observa en cada uno de ellos.

Extensión del texto. Aparecen diferencias que alcanzan significación estadística (calculadas sobre la base de las puntuaciones medias y los desvíos estándar) entre la cantidad de palabras que utiliza cada uno de los grupos. Petro también aquí se observa un rango amplio para los dos grupos (G1, T1: de 27 a 121 palabras; G2, T1: de 21 a 173 palabras).

- G1: Total palabras= 932, M= 58,25; DE= 24,56; G2: Total palabras=1784, M= 81,09; DE= 36,52, $z= 17,17$. $p= .000$.

Cabe señalar que en el G1 el mayor porcentaje de los casos (81,25%) produjo escritos que se sitúan en extensión por debajo del valor de la media (considerando la Media y el DE del grupo total). En el G2 sólo el 36,3% se situó en esa posición. Además, los valores promedio de cada grupo se encuentran afectados por la presencia de valores extremos (sujetos que escriben escritos muy breves y otros más extensos) lo que se pone de manifiesto en los valores amplios de los DE.

En el G1 el mayor porcentaje de casos se concentra entre la media y un desvío estándar negativo, mientras que en el G2 el mayor porcentaje se sitúa entre la media y un desvío positivo (Tabla 6.10).

Tabla 6.10
G1 y G2. Distribución de la extensión de los textos en el T1

Grupos	-2DE a -1DE	-1DE a M	M a + 1DS	>+ 1DE
G1	25%	56,25%	12,5%	6,25%
G2	13,63%	22,72%	45,45%	18,18%

Niveles normativo, morfosintáctico y léxico. En las producciones del G1 y del G2 respecto del nivel *normativo* se observan diferencias que alcanzan significación estadística en todos los indicadores utilizados, a favor de las producciones del G2.

En el G1 se cometen algo más del doble de errores normativos respecto de los del G2.

La distribución del tipo de errores cometidos varía según el grupo considerado. En el G1 prevalecen los referidos al uso de los signos de puntuación, y en el G2 los errores de acentuación. Los rangos son amplios, particularmente en el G1, de modo tal que se observa una gran variabilidad intragrupal (ver Tablas 6.11).

Tabla 6.11. G1 y G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1.

Indicadores	Grupo 1 Total palabras 932		Grupo 2 Total palabras 1784		z	p
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
Errores normativos						
Ortografía	44	4,72	37	2,07	3,85	.000
Mayúsculas	23	2,47	8	0,45	4,70	.000
Acentuación	45	4,83	45	2,52	3,19	.001
Puntuación	89	9,55	41	2,30	8,40	.000
Total	201	21,57	131	7,34	10,74	.000
Errores morfosintácticos						
Concordancia	43	4,61	37	2,07	3,72	.0002
Otros	8	0,86	7	0,39	1,56	.12
Total	51	5,47	44	2,47	4,05	.000
Errores léxicos						
Selección inadecuada	11	1,18	6	0,33	0,84	.39

Cuando se comparan los valores promedios los participantes del G1 cometen algo más del doble de errores normativos respecto de los del G2.

Tabla 6.12. G1 y G2. Errores normativos en el T1: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango

Errores normativos	GRUPO 1				GRUPO 2			
	Tot.	Media	DE	Rango	Tot.	Media	DE	Rango
Ortografía	44	2,75	3,02	0-11	37	1,68	2,08	0-9
Mayúsculas	23	1,44	2,00	0-6	8	0,36	0,95	0-4
Acentos	45	2,81	2,93	0-11	45	2,05	2,21	0-8
Puntuación	89	5,56	7,64	2-15	41	1,86	1,52	0-4
Total errores	201	12,56	7,73	2-28	131	5,95	4,41	0-18

En el *nivel morfosintáctico* aparece para ambos grupos una variabilidad considerable. El mayor número de errores morfosintácticos se sitúan fundamentalmente en el establecimiento de la concordancia y sólo se observa un número reducido de *otras construcciones sintácticas erróneas*. En cuanto al número total de errores, y a los de concordancia las diferencias alcanzan significación estadística.

Cuando se comparan los valores promedios, los desvíos estándar y los rangos, se observan una variabilidad considerable entre los participantes de ambos grupos (tabla 6.13).

Tabla 6.13
G1 y G2. Errores morfosintácticos en el T1: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango

Errores normativos	GRUPO 1				GRUPO 2			
	Tot.	Media	DE	Rango	Tot.	Media	DE	Rango
Concordancia	43	2,69	3,40	0-9	37	1,68	1,78	0-6
Otros errores	8	0,50	0,89	0-3	7	0,32	0,65	0-2
Total	51	3,39	3,66	0-9	44	2,00	1,69	0-6

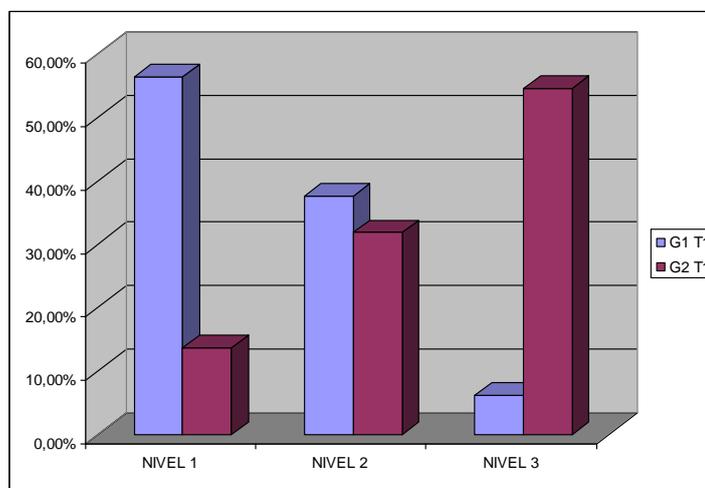
La comparación de la cantidad de *errores léxicos* que comete cada grupo, no muestra diferencias que alcancen significación estadística.

Respecto de la *coherencia*, las producciones del G1 y G2 se distribuyen diferencialmente. En el G1 el mayor porcentaje de las producciones se situaron entre los niveles 1 y 2; en el G2 se distribuyen en los niveles 2 y 3, principalmente en este último, dando cuenta de textos altamente coherentes (Tabla 6.14 y Figura 6.1.)

Tabla 6.14
G1 y G2. Porcentaje de las producciones según el nivel de coherencia en el T2

Grupos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
G1	56,25%	37,50%	6,25%
G2	13,63%	31,81%	54,54%

Figura 6.1.
G1 y G2. Distribución del nivel de coherencia en el T1



6.2.3. Comparación del desempeño del G1 y del G2 en la segunda evaluación

El análisis de los resultados en la segunda evaluación permite observar diferencias en algunos de los indicadores considerados.

Extensión del texto. En la segunda evaluación no aparecen diferencias que alcancen significación estadística entre ambos grupos.

- G1: Total palabras= 1213, M= 75,81, DE= 30,72; G2: Total palabras= 2121, M= 96,41, DE= 48,32, $t= 1,50$, $p= .15$.

Sin embargo, pueden hacerse las siguientes observaciones. El rango de palabras utilizadas por el G1 es de 37 a 127 y el del G2 de 45 a 213, de modo tal que a pesar de la amplia variabilidad que caracteriza a cada grupo, se aprecian producciones de mayor extensión en el G2. En el G1 los porcentajes se distribuyen entre menos dos desvíos de la media y un desvío positivo de la media sin ningún porcentaje por encima de un desvío positivo. En el caso del G2 el 50% se sitúa entre la media y menos un desvío, con la aparición de porcentajes entre la media y un desvío positivo o mayor (Tabla 6.15).

Tabla 6.15.
G1 y G2. Distribución de la extensión de los textos en el T2

Grupos	-2DE a -1DE	-1DE a M	M a + 1DS	>+ 1DE
G1	25%	37,5%	37,5%	0%
G2	4,54%	50%	22,72%	22,72%

Niveles normativo, morfosintáctico y léxico-semántico. En la segunda evaluación aparecen diferencias significativas en el porcentaje total de errores normativos en favor del G2, aunque se observa una variabilidad intragrupal amplia. La distribución del tipo de errores, muestra que el mayor porcentaje corresponde a la acentuación en ambos grupos. En el G1 aparecen en segundo lugar los errores de puntuación y, en el G2, los ortográficos. El G2 produjo un porcentaje significativamente menor de errores en el uso de mayúsculas, acentuación y puntuación. No se observan diferencias en ortografía (Tabla 7.16).

Tabla 6.16. G1 y G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T2.

Indicadores	Grupo 1 Total palabras 1213		Grupo 2 Total palabras 2121		z	p
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
Errores normativos						
Ortografía	26	2,14	29	1,37	1,69	.040
Mayúsculas	16	1,32	9	0,42	2,88	.09
Acentuación	57	4,70	53	2,50	3,42	.0006
Puntuación	35	2,88	15	0,71	4,98	.000
Total	134	11,05	106	5,00	4,05	.000
Errores morfosintácticos						
Concordancia	38	3,13	17	0,80	5,08	.000
Otros	18	1,48	11	0,52	2,88	.003
Total	56	4,62	28	1,32	5,84	.000
Errores léxicos						
Selección inadecuada	15	1,23	4	0,18	3,87	.000

También en este caso aparece una variabilidad considerable en ambos grupos (Tabla 6.17).

**Tabla 6.17
G1 y G2. Errores normativos en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango**

Errores normativos	G 1				G 2			
	Total	Media	DE	Rango	Total	Media	DE	Rango
Ortografía	26	1,63	1,78	0-7	29	1,32	1,21	0-4
Mayúsculas	16	1,00	1,32	0-5	9	0,41	0,67	0-2
Acentos	57	3,56	3,27	0-11	53	2,41	3,17	0-12
Puntuación	35	2,19	2,17	0-8	15	0,58	1,21	0-5
Total errores	134	8,38	5,08	3-21	106	4,82	3,55	0-14

La diferencia en la ocurrencia del total de errores en el *nivel morfosintáctico* es significativa, nuevamente a favor del G2. Efectivamente en esta oportunidad cometen un número menor de errores con una dispersión más homogénea (Tablas 7.16).

La variabilidad en el desempeño también es considerable (Tabla 6.18).

**Tabla 6.18.
G1 y G2. Errores morfosintácticos en el T2: Total de errores, Media, Desvío Estándar y Rango**

Errores morfosintácticos	G 1				G 2			
	Total	Media	DE	Rango	Total	Media	DE	Rango
Concordancia	38	2,38	2,73	0-11	17	0,77	0,87	0-3
Otros errores	18	1,13	1,20	0-4	11	0,50	0,74	0-3
Total errores	56	3,50	2,71	0-11	28	1,27	1,24	0-5

Si bien el número de *errores léxicos* que aparecen en las producciones es relativamente pequeño, se observan diferencias significativas entre ambos grupos, con un número menor de errores en el G2

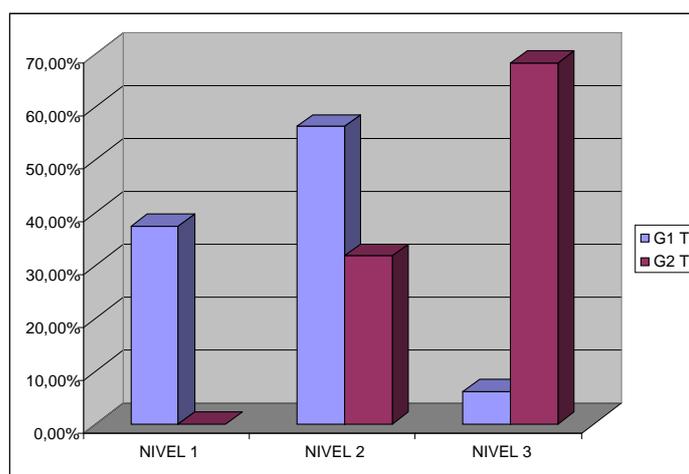
El análisis de los niveles de *coherencia* muestra que para el G1 los mayores porcentajes se sitúan entre los niveles 1 y 2, mientras que para el G2 entre los niveles 2 y 3. En este último grupo no se observan producciones que puedan ser calificadas de coherencia baja (Tabla 6.18 y Fig. 6.2).

Tabla 6.19
G1 y G2. Porcentaje de las producciones según el nivel de coherencia en el T2

Grupos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
G1	37,5%	56,25%	6,25%
G2	0%	31,81%	68,19%

Figura 6.2.

G1 y G2. Distribución del nivel de coherencia en el T2



6.2.4. Las variaciones en el desempeño en escritura de textos del G1 y del G2 en las dos evaluaciones

Extensión del texto. Las diferencias en la extensión de los textos producidos por los alumnos de cada grupo en el T2 respecto del T1, no alcanzan significación estadística, considerando la cantidad de palabras incluidas.

- **G1** (T1: Total palabras= 932; M= 58,25; DE=24,56; T2: Total palabras= 1213; M=75,81; DE=30,72; $t=1,79$; $p= .08$)

- **G2** (T1: Total palabras= 1784; M= 81,09; DE=36,52; T2: Total palabras= 2121; M=96,41; DE=48,32; t=1,19; p= .24)

Niveles normativo, morfosintáctico y léxico. En ambos grupos se observa una disminución significativa del total de *errores normativos* entre ambas evaluaciones. Pero el patrón de cambio es diferente en cada grupo. En el G1 la disminución corresponde a ortografía y puntuación. En el G2 sólo a puntuación. No obstante debe considerarse que el G2 obtuvo mejores puntuaciones en el T1 (Tablas 6.20 y 6.21)

Tabla 6.20.

G1. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.

Indicadores	Tiempo 1		Tiempo 2		z	p
	Total palabras 932		Total palabras 1213			
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
Errores normativos						
Ortografía	44	4,72	26	2,14	3,33	.001
Mayúsculas	23	2,47	16	1,32	1,97	.048
Acentuación	45	4,83	57	4,70	0,14	.89
Puntuación	89	9,55	35	2,88	6,55	.000
Total	201	21,57	134	11,05	6,65	.000
Errores morfosintácticos						
Concordancia	43	4,61	38	3,13	1,78	.07
Otros	8	0,86	18	1,48	1,31	.19
Total	51	5,47	56	4,62	0,90	.37
Errores léxicos						
Selección inadecuada	11	1,18	15	1,23	0,12	.90

Tabla 6.21.

G2. Distribución y significación de las diferencias entre los porcentajes de errores en la escritura de textos sobre el total de palabras entre el T1 y el T2.

Indicadores	Tiempo 1		Tiempo 2		z	p
	Total palabras 1784		Total palabras 2121			
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
Errores normativos						
Ortografía	37	2,07	29	1,37	1,71	.087
Mayúsculas	8	0,45	9	0,42	0,11	.91
Acentuación	45	2,52	53	2,50	0,05	.96
Puntuación	41	2,30	15	0,71	4,17	.000
Total	131	7,32	106	5,00	3,06	.01
Errores morfosintácticos						
Concordancia	37	2,07	17	0,80	3,39	.009
Otros	7	0,39	11	0,52	0,58	.56
Total	44	2,47	28	1,32	2,65	.008
Errores léxicos						
Selección inadecuada	6	0,33	4	0,18	0,91	.36

En el *nivel morfosintáctico* en el G1 no se observan diferencias en los *errores de concordancia* que alcancen significación estadística entre los dos tiempos de evaluación. En el G2 los alumnos mejoran, cometiendo menor porcentaje de errores de concordancia (Tablas 6.20 y 6.21).

En el nivel *semántico* los errores léxicos no se cuentan entre los más frecuentes para ninguno de los grupos. No se observan diferencias estadísticamente significativas cuando se compara el porcentaje de dichos errores en los dos tiempos para ambos grupos (Tablas 6.20 y 6.21).

Los grupos muestran patrones diferenciales de cambio entre el T1 y el T2 en lo que respecta a la evaluación de la *coherencia* de los textos producidos.

En el G1 se observa una inversión de los porcentajes entre ambos tiempos en las dos primeras categorías. En el T1 el mayor porcentaje de producciones recibió una calificación de nivel 1 de coherencia, mientras que en el T2 ese porcentaje se desplaza hacia el nivel 2. Es decir que parte de los alumnos cuyas producciones tenían un nivel bajo de coherencia logran mejorar. No se producen cambios en el nivel alto de coherencia, manteniéndose un porcentaje exiguo en el nivel 3.

En el G2 en el segundo tiempo se produce un desplazamiento hacia las categorías más altas: desaparecen las producciones de bajo nivel de coherencia, se mantiene el porcentaje correspondiente al nivel 2 y aumenta el porcentaje de las producciones con un nivel alto de coherencia donde se concentra la mayoría de los textos elaborados por los alumnos.

Adicionalmente la comparación de los alumnos con mejor y peor desempeño en el T1 respecto del T2 para los dos grupos, permite observar diferencias en su evolución. En el G1 la mitad de las producciones ubicadas en el nivel más bajo mantienen ese nivel en el T2. En cambio la totalidad de los alumnos del G2 situados en ese mismo nivel las incrementan (Tabla 6.21).

Tabla 6.22
GT, G1 y G2. Clasificación de los textos según nivel de coherencia en el T1 y T2

Grupos	Tiempo 1			Tiempo 2		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Grupo Total	31,6%	34,2%	34,2%	15,8%	42,1%	42,1%
G1	56,25%	37,5%	6,25%	37,5 %	56,25%	6,25%
G2	13,64%	31,82%	54,54%	0%	31,81%	68,19%

6.2.5. Análisis del uso de marcadores discursivos

Un aspecto de interés que fue considerado corresponde al uso de *marcadores discursivos* en las producciones examinadas porque posibilitan distintos tipos de relaciones entre palabras, cláusulas y oraciones, que resultan fundamentales para el establecimiento de la cohesión textual.

Los resultados encontrados fueron analizados de acuerdo a la clasificación ofrecida por Zorraquino & Portolés (1999), adicionándose otras distinciones, propuestas por diferentes autores (Calsamiglia & Tusón, 2002; Montolio, 2001; García Negroni, 2001; Portolés, 2001), debido a su aparición en las producciones analizadas (ver Anexo 1).

En Tabla 6.23 aparecen los marcadores utilizados por la totalidad de los participantes y por los incluidos en el G1 y en el G2 en la primera y segunda evaluación.

El grupo total en la *primera evaluación* utilizó sobre un total de 2716 palabras 223 (8,21%) marcadores, teniendo en cuenta todas las apariciones, es decir, sin excluir la repitencia de los mismos marcadores en una única o en distintas producciones. El G1 (N=16) utilizó 59 y el G2 (N=22) 164. El promedio de marcadores utilizado por cada alumno del G2 es aproximadamente el doble (7,45) del utilizado por los del G1 (3,68).

Entre esos 223, 36 resultaron marcadores diferentes, considerando ahora como criterio de marcación una única aparición, aunque obviamente en muchos textos se repitieron los mismos marcadores. De ese total de 36, 11 resultaron comunes a ambos grupos. De los 24 restantes 5 fueron utilizados por el G1 y 20 por el G2.

Cabe aclarar que en algunos casos, fundamentalmente en el G2, aparecen dos elementos juntos, que se consideraron como diferentes y se contabilizaron por separado. Así es frecuente que el conector “y” preceda a otros conectores lo que estaría indicando la adición de una relación cuyo sentido queda establecido por el segundo conector, por ejemplo: “y también”, “y pero”.

En oportunidad de la segunda evaluación el grupo total utilizó un total de 267 conectores sobre 3334 palabras (7,91%), teniendo en cuenta el total de

apariciones. Entre esos 267, 50 resultaron marcadores diferentes, (única aparición). De ese total de 50, 14 resultaron comunes a ambos grupos. De los 36 restantes 15 fueron utilizados por el G1 y 21 por el G2.

No aparecen diferencias significativas en el porcentaje de uso de marcadores sobre el total de palabras utilizadas, entre el T1 y el T2, en la comparación *intragrupal* de las producciones en ninguno de los grupos considerados (GT: $z=0,08$, $p=.93$; G1: $z=0,33$, $p=.74$; G2: $z=0,30$, $p=.76$).

Cuando se analiza el promedio y el desvío estándar de los conectores utilizados por el G1 en las dos evaluaciones, aparecen diferencias significativas (T1: $M=3,69$, $DE=2,21$; T2: $M=5,88$, $DE=2,68$, $t=2,52$, $p=.02$). No sucede lo mismo en el Grupo total (T1: $M=5,87$, $DS=4,38$; T2: $M=6,95$, $DE=3,95$; $t=1,08$, $p=.28$) y en el G2 (T1: $M=7,45$, $DS=4,91$; T2: $M=7,73$, $DE=4,56$; $t=0,17$, $p=.87$). Como puede observarse aparecen puntos de partida diferentes y en el T2 el promedio del G1 es inferior al promedio del G2 en el T1.

La comparación *intergrupal* del G1 y del G2, muestra diferencias significativas sólo en T1, a favor del G2 (G1: Total palabras 932, 6,33%; G2: total palabras= 1784, 9,19%, $z=2,58$, $p=.000$). En el T2 esas diferencias desaparecen (G1: Total palabras 1213, 7,74%, G2: Total palabras 2121, 8,01, $z=0,27$, $p=.78$), pero debe tenerse en cuenta la amplia variabilidad existente en ambos grupos.

Más allá de las diferencias surgidas del análisis cuantitativo del uso de conectores/marcadores discursivos, resulta de interés complementario su análisis cualitativo respecto de la variedad de marcadores utilizados.

En cuanto al tipo de marcadores utilizados, tanto en el grupo total como en los dos grupos considerados aparecen principalmente *conectores aditivos*, especialmente el conector “y” que desempeña su función a niveles diferentes, relacionando palabras, frases, cláusulas y porciones textuales mayores (Sánchez Avendaño, 2005). Van Dijk (1993) denomina al conector “y” como neutro porque indica meramente que las porciones informativas se vinculan pero no señala, como sí lo hacen otros elementos lingüísticos, el sentido o el tipo de relación que se establece.

En segundo lugar aparece el uso de *conectores de base causal*. Este grupo incluye diferentes tipos de elementos que señalan relaciones de causalidad, de consecución o de finalidad o propósito. Entre ellos resultaron los más utilizados los conectores “para” y “porque”.

En tercer lugar, se registró el uso del *conector disyuntivo* “o”. García Negroni (2001) sitúa este conector como una conjunción coordinante disyuntiva que expresa una alternativa entre varias posibilidades.

En cuarto lugar aparece el uso de *conectores contra-argumentativos* (“pero”) y *condicionales* (“y si”).

Finalmente, los llamados *operadores de concreción*, principalmente el elemento “por ejemplo” (Tabla 6.23).

Se observó una baja frecuencia de uso o, en algunos casos, directamente la ausencia de otros marcadores, tales como los denominados estructuradores de la información (comentadores, ordenadores y disgresores), modalizadores y reformuladores. Algunos autores clasifican a estos elementos como metatextuales y vinculan la subutilización de dichos recursos que organizan la información o la reformulan a los bajos niveles de planificación de la escritura (Sánchez Avendaño, 2005)

En la segunda evaluación se observa un patrón análogo al de la primera en los tres grupos considerados. Se utilizan fundamentalmente conectores aditivos. Se puede apreciar cierta diversificación en las partículas aditivas a partir de la utilización de elementos como “hasta incluso”, “además” y “mientras que”. Sin embargo su uso es de muy baja frecuencia en comparación con la utilización del conector “y”, que sigue siendo el predominante.

En el caso de los conectores de base causal (consecutivos, causales y de finalidad) se observa idéntica tendencia a la diversificación, con aumento del uso del conector “ya que” (apenas presente en el T1) además de “porque” y “para” ya presentes en las producciones de la primera evaluación.

También aumenta la cantidad de apariciones de conectores vinculados como por ejemplo: “pero también”, “pero por”, “pero a causa de”, “y también”, “porque para”.

Por otra parte, al igual que sucedía en el T1, se utilizan conectores contra argumentativos y disyuntivos. En este último caso se trata fundamentalmente del elemento “o”.

Sigue observándose un bajo nivel de uso de estructuradores de la información, reformuladores y operadores argumentativos, lo que constituye un desafío para la enseñanza tendiente a la complejización progresiva de las producciones y la inclusión en las mismas de elementos de reflexión metatextual.

En este segundo tiempo aparecieron algunos elementos que podrían clasificarse siguiendo a Portolés (1993) como modalizadores que indican actos de habla, a saber: “no lo olvide” (petición), “como todos conocen”, “no sé, me lo imagino”, “en mi opinión” (modalidad epistémica), “por desgracia” (modalidad evaluativa).

La modalidad expresa la actitud del hablante con respecto al contenido de su enunciado, distinguiendo el grado de certeza que se le atribuye, que no siempre resulta adecuada al tipo y género textual solicitado.

Tabla 6.23

Frecuencia y porcentaje de marcadores discursivos utilizados en la primera y segunda evaluación (Grupo Total, G1 y G2)

Tipo	Subtipo	marcadores utilizados	Cantidad y porcentaje					
			Grupo Total		Grupo 1		Grupo 2	
			T1	T2	T1	T2	T1	T2
Estructuradores de la información	Ordenador (marcador de continuidad)	En algunos casos... en otros casos	2 0,89%	3 1,12%	2 3,38%	2 2,06%	--	1 0,58%
Conectores	Aditivo	Y, también, y también	112 50,22%	132 49,43%	34 57,62%	51 52,57%	78 47,56%	81 47,64%
	De base causal (causativo, de propósito o finalidad y consecutivo)	Porque, por eso, ya que, por (utilizado como "debido a" o "a causa de") Y para, para	36 16,14%	55 20,59%	5 8,47%	12 12,37%	31 18,90	43 25,29%
	Contra argumentativo o adversativo	Pero, en cambio, aunque	16 7,17%	21 7,86%	2 3,38%	7 7,21%	14 8,53%	14 8,23%
	Disyuntivo	O, ya sea... o	19 8,52%	23 8,61%	5 8,47%	10 10,31%	14 8,53%	13 7,64%
Reformuladores	Explicativo	Es decir	1 0,44%	0 -	1 1,69%	0 -	0 -	0 -
	Rectificativo	Pero eso no es lo único	1 0,44%	0 -	0 -	0 -	1 0,6%	0 -
	Recapitulativo	Al final, y el último, pero nunca olviden, como dice el título, pero mi conclusión ...	5 2,24%	1 1,49%	2 3,38%	1 1,03%	3 1,82%	0 -
Operadores argumentativos	De concreción o ilustración	Por ejemplo, entre ellas, entre otras, como (utilizado para introducir ejemplos), en el caso de...	11 4,93%	14 5,24%	6 10,16%	8 8,24%	5 3,04%	6 3,52%
Comparativos	--	Más que, tal como, según como	3 1,34%	5 1,87%	1 1,69%	3 3,09%	2 1,22%	2 1,17%
Condicionales	--	Y si, cuando, en caso que	17 7,62%	8 11,94%	1 1,69%	1 1,03%	16 9,75%	7 4,11%
Modalizadores	--	no lo olvide, no sé, me lo imagino, en mi opinión"	0 -	5 1,87%	0 -	2 2,06%	0 -	3 1,76%
Totales			223	267	59	97	164	170

El análisis particularizado de algunas de las producciones más y menos logradas de ambos grupos ilustra y adiciona elementos de juicio al conjunto de las consideraciones realizadas. Además en el Anexo 8, se presentan otros ejemplos de producciones textuales de ambos grupos en las dos evaluaciones.

Se presenta a continuación el análisis de dos producciones escritas de acuerdo a los criterios previamente definidos. Se trata de textos del T1 que se diferencian en función de la cantidad y el tipo de errores que pueden detectarse en los distintos niveles.

Ejemplo 1

Título: ¡Yo y mi perra leila!

yo y mi perra Leila siempre jugamos. yo siempre le tiro una pelota o un palo y ella corre feliz a buscarla una pelota y aveces cuando viene alguien ella ladra y avisa a mi papá o a mi mamá con los ladridos y mi papá sale afuera ella tiene una casa que le regale yo y ella siempre duerme bien en su casa cuando hay un pajarito ella lo corre así no le molesta. yo le doy para que coma comida para perros o sino le voy a comprar unos huesos y ella le gusta jugar y correr. Esto fue yo y mi perra Leila.

Se trata de un escrito de una extensión de 106 palabras que se ubica dentro de la producción promedio del grupo total en el T1 (M= 71,47 palabras). No respeta el tipo textual solicitado (texto descriptivo de divulgación científica) en cuya consigna se especificó la producción de un texto escrito que describa un animal, para ser publicado en un número especial de un diario o en una revista dedicados a los animales. En su lugar aparece una descripción en primera persona de su mascota: su perra Leila.

En el escrito, desde el punto de vista normativo, no se observan errores de ortografía grafemática, pero sí un error léxico: hiposegmentación (“aveces”), tres errores en el uso de mayúsculas (sustantivo propio escrito con minúscula, minúscula luego de punto) y tres de acentuación (ausencia de tilde). Desde el punto de vista sintáctico, se destacan dificultades en la puntuación, fundamentalmente por ausencia de puntos y comas.

Asimismo, es posible observar dos errores de concordancia: el primero, de número, se observa en la oración “le voy a comprar *un huesos*”. En segundo

lugar, es posible señalar un segundo error de concordancia intersintagmática: “yo siempre le tiro una pelota o un palo y ella corre feliz a buscarla”. Aquí el pronombre “la” en “a buscarla” debería ser sustituido por el pronombre masculino plural “los”, es decir, “buscarlos”, ya que refiere a la pelota o el palo. Esto podría también interpretarse vinculado a fallas en el establecimiento de la cohesión textual. Por otra parte, en la oración “ella corre feliz a *buscarla una pelota*” aparece otro error sintáctico ya que se duplica el objeto directo en la forma del pronombre “la” y del sintagma nominal “una pelota”.

Por último, en el marco de los errores sintácticos puede señalarse un error de orden en el inicio del texto: “yo y mi perra Leila”, cuando constituye una convención que no debe colocarse en primer lugar el pronombre yo.

Se observan también dos errores semánticos, de redundancia: “sale afuera” y “come comida”.

Dentro de los errores, que pueden considerarse “fortuitos” (Díaz Villa, 2005) que en principio parecen no deberse a factores cognitivos, puede mencionarse la escritura errónea del término “perros” en la construcción “comida para perros”.

Respecto al contenido, el escrito recupera varios de los puntos indicados en el borrador: se describen las habilidades, el ambiente, la alimentación y las costumbres del animal, obviamente en el marco del tipo de texto escrito por el alumno.

El texto resulta coherente en tanto todos los enunciados giran en torno a un tema, las partes están relacionadas entre sí aunque no existe una clara progresión temática. Se observan dificultades en el establecimiento de la cohesión textual, fundamentalmente, por la repetición innecesaria de palabras y conectores. Esta repetición es correlativa al bajo uso de anáforas superficiales y profundas y de recursos semánticos como la sinonimia o paráfrasis para establecer la cohesión. Se registra el uso de una anáfora profunda: en la primera línea el pronombre “ella” refiere a “mi perra Leila” que funciona como antecedente.

Se utiliza repetitivamente el conector aditivo o copulativo “y” para vincular diferentes proposiciones. También se utiliza, en menor medida, el conector disyuntivo “o” (disyuntivo verdadero). No se utilizan marcadores lingüísticos u organizadores del discurso.

A continuación se presenta una versión posible del texto analizado sin los errores descriptos.

Título: ¡Mi perra Leila y yo!

Mi perra Leila y yo siempre jugamos. Le tiro una pelota o un palo y ella corre feliz a buscarlos. A veces, cuando viene alguien, ella ladra, así les avisa a mi papá y a mi mamá para que ellos salgan a atender. Yo le regalé una casa donde siempre duerme bien. Cuando un pájaro la molesta, ella lo corre. Le doy para que coma alimento para perros o si no le voy a comprar huesos. Le gusta jugar y correr. Esto fue: mi perra Leila y yo.

Ejemplo 2

Título: Los leones

Los leones estan dentro del grupo de los felinos. En esta especie el leon tiene melena para poder intimidar a sus adversarios y la leona no. Otra cualidad es que solo la leona caza, pero el primero en comer es el leon. Los leones descansan durante el dia y se encuentran más activos durante la noche. Posee uñas retractiles como la mayoría de los felinos.

Matan a sus presas perforandoles la garganta con sus grandes colmillos

El escrito presenta una extensión adecuada que se ubica dentro de la producción promedio del grupo total en el T1 (M= 71,47 palabras).

Respeto el tipo textual solicitado en la consigna ya que se trata un texto descriptivo sobre los leones.

En el escrito, no se observan errores normativos de ortografía grafemática, pero aparecen errores de acentuación (6) y uno de puntuación debido a la ausencia de punto final al terminar el escrito.

Asimismo, aparece un error de concordancia de número: “*Los leones descansan... Posee...*” No se detectan otros errores en la construcción sintáctica de las oraciones.

La selección léxica es adecuada y da cuenta del dominio de vocabulario específico, si se considera el tema desarrollado y el contexto de circulación propuesto para la producción elaborada (una enciclopedia sobre animales). Términos tales como felino, especie, intimidar, adversario, cualidad, uñas retráctiles, perforar, colmillos dan cuenta del mencionado dominio.

Los recursos léxicos seleccionados colaboran en el establecimiento de la cohesión a través del campo semántico (términos vinculados por su significado en el texto), la presencia del hiperónimo felino y la paráfrasis (por ejemplo, la utilización de la expresión “En esta especie” para sustituir a felino). También es posible describir la presencia de anáforas superficiales (elipsis) en tanto en las dos últimas oraciones se omite el sujeto lo que evita la repetición innecesaria de la expresión “Los leones”.

Respecto al contenido, el escrito recupera varios de los puntos indicados en el borrador: se describen las habilidades, el ambiente, la alimentación y las costumbres del animal.

El texto resulta coherente en tanto todos los enunciados giran en torno a un tema, las partes están relacionadas entre sí y existe cierta progresión temática, aunque no se logra la construcción de párrafos organizados alrededor de un aspecto del tema a desarrollar.

A continuación se presenta una versión posible del texto producido por N. sin los errores analizados:

Título: Los leones

Los leones están dentro del grupo de los felinos. Poseen uñas retractiles como la mayoría de ellos. En esta especie, el león tiene melena para poder intimidar a sus adversarios y la leona no. Otra cualidad es que solo la leona caza, pero el primero en comer es el león. Matan a sus presas perforándoles la garganta con sus grandes colmillos. Los leones descansan durante el día y se encuentran más activos durante la noche.

Conclusiones

Los resultados obtenidos merecen consideraciones separadas según se trate de escritura al dictado de palabras y frases o espontánea de textos, que implican niveles de complejidad diferentes.

Escritura al dictado. En el *dictado de palabras* no aparecen dificultades mayores en el grupo total y en los dos grupos en los que fue subdividido, situación que corresponde a lo esperable para los años escolares considerados y a las características de los participantes incluidos (no repetidores y sin dificultades específicas).

Sin embargo el valor de los DE informa que en las producciones de un porcentaje de alumnos aún se presentan problemas. En el T1 el 16% y en el T2 el 20% se ubicó por debajo de -1 DS de la media, no obstante la mejora observada en las puntuaciones promedio.

Teniendo en cuenta que las palabras dictadas de una de las listas responden a reglas ortográficas prescriptas, cabe interrogarse si los alumnos desconocen tales reglas o bien tienen dificultades para aplicarlas, o en todo caso si se trata de representaciones ortográficas escasamente consolidadas cualquiera sea el tipo de palabra a escribir.

En el *dictado de frases*, las dificultades corresponden, en general, al uso de acentos y de signos de puntuación. El primero mejora en el T2, pero no sucede lo mismo con la puntuación. Estos resultados merecen consideraciones analíticas particulares cuando se analizan las producciones del G1 y del G 2 por separado. En la primera evaluación aparecen diferencias en todos los indicadores considerados, en el T2 en cambio sólo en el uso de acentos. También es diferencial la progresión entre ambas evaluaciones en cada uno de los grupos: en el G1 no aparecen incrementos; en el G2 mejora el uso de acentos. Llama la atención la variabilidad de las puntuaciones, de modo tal que en algunas producciones no se observan o se observan errores escasos y en otras son abundantes. Dicho de otro modo, a la finalización del tercer año de la escolaridad secundaria un porcentaje de alumnos aún presenta dificultades en el nivel

normativo de la escritura, cuyo procesamiento se ha considerado en la literatura especializada de bajo costo cognitivo.

Particularmente el uso de los signos de puntuación sigue presentando dificultades, aún en 3º de ESB, situación a ser considerada por cuanto un aspecto sustantivo de la escritura refiere justamente a la puntuación, que proporciona al lector/escritor pautas fundamentales para comprender/producir el sentido de un texto escrito. En general indican diferentes clases y extensiones de las pausas. Sus funciones son diversas: estructuran el texto, delimitan las frases, eliminan ambigüedades, resaltan ideas e indican las relaciones de subordinación entre ellas, regulan el ritmo de la composición, entre otros. Es decir, constituye un recurso fundamental de producción y organización del texto e interpretación de sentido. Si bien el empleo de los distintos signos de puntuación no es siempre prescriptivo, su utilización no es anárquica o caprichosa y su dominio parece no logrado aún en un tramo avanzado de la escolaridad.

Escritura espontánea de textos. Esta *escritura* corresponde a una actividad relativamente simple *de producción textual sobre un* tema solicitado (un animal), a los fines de posibilitar la comparación de los escritos de los participantes. En general se observa en ambas evaluaciones el *ajuste el tipo textual* requerido (texto expositivo), aunque alrededor del 10% produjo textos narrativos, poniendo en evidencia confusión respecto de los tipos textuales.

Los *títulos propuestos* a los textos producidos fueron también adecuados en la mayoría de los casos. La extensión de los textos no varió significativamente de una a otra evaluación.

En el *nivel normativo* varía el tipo de errores en la primera y segunda evaluación. En el T1 un aspecto particularmente crítico lo constituye la *puntuación* y en el T2 el *uso de acentos*. La comparación intergrupala informa sobre diferencias significativas, con mejor desempeño del G2 en ambas evaluaciones. La progresión de cada grupo por separado muestra una reducción del número de errores en el caso de la puntuación. En el G1 aparece además una disminución de errores de ortografía, aunque debe considerarse que el desempeño del G2 en el T1 fue semejante al del G1 en el T2.

En el *nivel morfosintáctico* prevalecen errores de *concordancia* en ambas evaluaciones, aunque disminuyen significativamente en el T2, circunstancia que induce a pensar en las dificultades de redacción presentes a la finalización de la escolaridad primaria. Adicionalmente se señala la aparición de errores de este tipo aún en producciones que pueden considerarse buenas.

Otros errores morfosintácticos tienden a aparecer con mayor frecuencia en el T2, pero debe considerarse que esto sucede en los casos en los que los textos producidos tienden a complejizarse.

Cuando se compara el desempeño intergrupar aparecen diferencias significativas en ambas instancias de evaluación, en favor del G2. El desempeño intragrupal a su vez, muestra mejoras en el G2 pero no en el G1.

Respecto del *uso de marcadores discursivos*. En ambas evaluaciones aparece una prevalencia del uso de conectores aditivos, seguidos por los de base causal y en menor medida por los adversativos y disyuntivos. Su frecuencia es mucho mayor en el G2. Si bien están representados otros, aparecen de manera más escasa. Pero debe hacerse la salvedad que se observa un incremento en el uso de conectores de una a otra evaluación, hecha la salvedad que ese incremento corresponde mayoritariamente a las producciones del G2. En primer lugar llama la atención la ausencia/insuficiencia de aparición de marcadores en algunas de las producciones, situación que contrasta con la de otras. En segundo lugar, que el uso de los que se utilizan más frecuentemente, los aditivos, corresponden a un solo conector "Y". Este desempeña su función a niveles diferentes, relacionando palabras, frases, cláusulas y porciones textuales mayores. Si bien indica que las porciones informativas se vinculan, no señala el sentido o el tipo de relación que se establece como sí lo hacen otros elementos lingüísticos. Esta característica se mantiene, con algunas diferencias en las dos evaluaciones, dando cuenta de una utilización exigua de otros conectores, que tanto en el T1 como en el T2 se ubica alrededor del 15% (rango 13,86% a 17,94%). Dicho de otro modo ambos grupos utilizan preferentemente conectores en sus producciones, situación que pone de relieve, entre otras cuestiones desconocimiento de los recursos de los que se puede disponer para la producción discursiva.

En el *nivel semántico* los errores léxicos son de menor frecuencia. De mayor importancia resulta el análisis de los tres niveles de *coherencia* evaluados en las producciones consideradas. La evolución del Grupo Total ilustra sobre la disminución del porcentaje de producciones situadas en el nivel 1 en la segunda evaluación, de modo tal que se incrementa el nivel de coherencia. Sin embargo, los puntos de partida fueron diferentes según el grupo considerado. Para el G1 las producciones se situaron preferentemente en los niveles 1 y 2, en cambio las del G2 en las de nivel 2 y 3. Esta situación diferencial se mantuvo en la segunda evaluación. El análisis de cada grupo por separado muestra una evolución diferente. Si bien ambos mejoran, en el caso del G1 el mayor porcentaje de las producciones ubicadas en el Nivel 1 se desplaza hacia el nivel 2. En el G2, ese desplazamiento se produce del nivel 2 al Nivel 3, desapareciendo las que se ubicaban en el nivel 1.

La comparación de este indicador en los alumnos de mejor y peor desempeño en el T1 respecto del T2 para los dos grupos permite observar que en el G1 la mitad de las producciones ubicadas en el nivel más bajo mantienen ese nivel en el T2. En cambio la totalidad de los alumnos del G2 situados en ese mismo nivel las incrementan.

Tamaño del efecto de los años de escolaridad

Para estimar con mayor fineza los cambios observados a lo largo del trayecto formativo seleccionado en las variables examinadas, se calculó el Tamaño del Efecto (Effect Size). Efectivamente es de interés identificar no solo la presencia de diferencias significativas en el desempeño en lectura y escritura de los sujetos examinados (Grupo total, G1 y G2) sino además poder estimar su magnitud.

Progresivamente en la bibliografía especializada se recomienda utilizar el *tamaño del efecto* (Effect-size), como análisis complementario del contraste entre medias, ya que permite establecer magnitudes, de diferencias grandes o pequeñas y, consiguientemente precisar la relevancia de la diferencia encontrada (Ledesma, Macbeth, & Cortada De Kohan, 2008, 2009; Morales Vallejo, 2012; Mcmillan, & Foley, 2011).

El estadístico denominado *Effect Size*⁹ proporciona un valor numérico, calculado en este caso sobre los resultados promedio obtenidos por los participantes incluidos. Debe ser interpretado de la siguiente manera:

- Si el tamaño del efecto es 0, significa que no hay efecto. En este caso no se observarían diferencias en las puntuaciones obtenidas en las dos evaluaciones: el grupo total y por separado (G1 y G2) se desempeñarían de la misma manera en el tercer año de la ESB.
- Si el valor del tamaño del efecto es un número positivo, significa que los participantes tienen mejor desempeño en la segunda evaluación en las variables examinadas.
- Por el contrario si se trata de un número negativo, significa que los participantes obtienen un nivel de desempeño más bajo en la segunda evaluación.

⁹ Se obtiene sustrayendo la media obtenida por un Grupo a la media de otro Grupo de comparación y dividiendo el resultado por una *pool Standard deviation* (raíz cuadrada de la sumatoria de las desviaciones al cuadrado de cada uno de los grupos dividida por dos).

➤ A su vez, la valoración del tamaño del efecto, en el caso que los números resulten positivos se interpretan de acuerdo a la siguiente gradación:

- 0.20: efecto pequeño.
- 0.50: efecto moderado.
- 0.80: efecto superior o alto.

La comparación del Tamaño del efecto (en adelante TE) calculado sobre las medias y desvíos estándar en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2 se ofrece en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1
Grupo Total, Grupo 1 y Grupo 2. Effect Size en todas las variables entre el T1 y T2

Variables	G. total	G1	G2
	T1-T2	T1-T2	T1-T2
Lectura			
Comprensión oraciones	0,60**	0,47	0,76**
Puntuación	0,35	0,69**	0,45
Velocidad lectora	1,03*	0,99*	1,31*
Comprensión preguntas literales	0,65**	0,09	1,25*
Comprensión preguntas inferenciales	0,59**	0,28	0,59**
Escritura al dictado			
Dictado A	0,62**	0,56**	0,67**
Dictado B	0,72**	1,63*	0,71**
Frases acentos	0,44	0,36	0,52**
Frases mayúsculas	0,03	0,21	0,21
Frases puntuación	0,25	0,46	0,04
Escritura de textos			
Número de palabras	0,42	0,63**	0,36
Errores ortografía	-0,33	-0,45	-0,21
Errores uso de mayúsculas	-0,12	-0,26	0,06
Errores acentuación	0,18	0,24	0,13
Errores puntuación	-0,82*	-1,16*	-0,86*
Errores de concordancia	-0,28	-0,10	-0,65**
Otros errores construcción sintáctica	0,42	0,60**	0,26
Cantidad de conectores / marcadores	0,26	0,89*	0,06
Errores léxicos	0,06	0,23	-0,17

* TE alto

**TE moderado

Debe considerarse que en el caso de la escritura de textos se compran los promedios y desvíos estándar en indicadores que señalan la presencia de errores (ortografía, mayúsculas, acentuación, puntuación, concordancia, otros errores de construcción sintáctica, selección léxica inadecuada). El TE negativo señala en consecuencia la disminución de los mismos entre ambas evaluaciones. En el caso que se consignent errores y aparezcan valores positivos, tal como sucede en el G1 en el indicador “otros errores de construcción sintáctica”, la interpretación es

inversa, es decir que apareció un magnitud mayores de errores. No obstante debe reiterarse que se trata de un número exiguo de errores.

Grupo total. Como puede observarse el TE arroja valores diferentes según las variables consideradas, desde muy bajos hasta altos:

- En el caso de la **lectura** el efecto mayor aparece en *velocidad lectora*.
- Los valores son moderados en *comprensión de oraciones* y *comprensión de textos*, examinado a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales.
- En el caso de la **escritura al dictado**, aparecen valores moderados en la prueba de *dictado de palabras*.
- En el caso de la **escritura de textos**, aparecen valores altos cuando se trata de la *puntuación*.

Grupo 1 y Grupo 2. Para una interpretación más exhaustiva de estos resultados, se han considerado los alcanzados por el G1 y el G2, teniendo en cuenta el TE entre ambas evaluaciones así como el punto de partida de cada uno.

En primer lugar, los valores obtenidos, muestran un efecto diferencial entre ellos según la variable de la que se trate: de 0,20 a 1,63 en el G1 y de 0,04 a 1,31 en el G2. Es decir, el efecto es significativamente mayor en algunas de ellas. En segundo lugar, un efecto diferencial en las mismas variables según el grupo.

En el G1, el tamaño del efecto corresponde a valores altos en la *velocidad lectora* y a valores moderados en el respeto a los *signos* de puntuación cuando se lee. Llama la atención que los valores bajos aparecen en el caso de variables que examinan aspectos referidos a la *comprensión lectora*. Como se recordará, de modo consistente no aparecen diferencias significativas entre los puntajes promedio de tales variables entre el T1 y el T2.

En el desempeño en escritura al dictado se observa en cambio un impacto alto solamente en la *escritura de palabras* que responden a reglas ortográficas prescriptas, y moderado en el caso del dictado de las otras palabras.

En la *escritura de textos*, aparecen valores altos en puntuación y en la cantidad de conectores utilizados. Respecto de la extensión del número de palabras y de la

presencia de algunos errores de construcción sintáctica por fuera de la concordancia, se observan valores moderados.

En el G2, los resultados obtenidos son diferentes en algunos aspectos. El tamaño del efecto muestra valores altos en las variables relativas a la *velocidad* y la *comprensión lectora*, particularmente cuando se trata de responder a preguntas literales y valores moderados cuando se trata de *preguntas inferenciales*. En escritura, se observan valores moderados en el *dictado de palabras* y en el uso de la *acentuación*. Los valores bajos aparecen en las variables relativas al *uso de mayúsculas* y de *signos de puntuación*. En escritura de textos se observan valores altos en puntuación y moderados en concordancia.

Resumiendo, la comparación del tamaño del efecto en las mismas variables según se trate del grupo total o de los grupos por separado, conduce a las siguientes precisiones:

Los valores del TE del Grupo total solamente coinciden con el de los de los grupos por separado en algunas variables. Esta circunstancia opaca la interpretación de los resultados, razón por la cual se analizan por separado los resultados del G1 y el G2, haciendo consideraciones especiales en cada caso.

1. Valores altos en ambos grupos.

- *Lectura*: aparecen en velocidad lectora, pero no son de la misma magnitud, resultan significativamente mayores en el G2.
- *Escritura de textos*: pueden observarse en puntuación, dando cuenta de una disminución de errores.

2. Valores altos en un grupo y moderados en el otro.

- *Escritura*. Dictado de palabras (serie B) los valores altos que aparecen en el G1 corresponden a un incremento considerable a partir de puntuaciones iniciales significativamente más bajas a las obtenidas en el G2 en la primera evaluación. Por consiguiente los valores moderados que aparecen en el G2, resultan de un desempeño cercano a las puntuaciones máximas ya en el Tiempo 1, por lo que no es sorprendente que el TE resulte más reducido.

3. Valores altos o moderados en un grupo y muy bajos en el otro.

- *Lectura.* En comprensión de preguntas literales el TE es diferencial: muy alto en el G2 y prácticamente inexistente en el G1. Debe considerarse que las puntuaciones promedios iniciales, si bien alcanzaron significación estadística, resultaron relativamente bajas en ambos grupos, circunstancia que indica un incremento mucho más acentuado en el G2 en ocasión de la segunda evaluación.

En cuanto al desempeño frente a preguntas inferenciales, el TE resulta moderado en el G2 y relativamente bajo en el G1. En el primer caso el incremento entre ambos tiempos resulta significativo, pero no sucede lo mismo en el otro grupo. No obstante, a pesar del mejor desempeño del G2, sigue llamando la atención que las respuestas proporcionadas sólo corresponden a la mitad de las preguntas de ese tipo, circunstancia problemática, teniendo en cuenta que la posibilidad de hacer inferencias constituye un aspecto crítico en la comprensión de textos.

- *Escritura.* Respecto de la extensión de los textos, medida en función del número de palabras, muestra valores moderados para el G1 y bajos para el G2. En la evaluación inicial fue posible observar diferencias que alcanzaban significación estadística entre los grupos, a favor del G2. Es decir, que ya en la primera evaluación los participantes produjeron textos más extensos. En la segunda evaluación esas diferencias no alcanzan significación estadística, lo que puede interpretarse como un indicador positivo de progreso para el G1, de modo tal que las diferencias iniciales se reducen aumentando la extensión de las producciones. Es por lo tanto esperable que el TE resulte mayor en el G1 cuyas producciones resultaban más breves que las elaboradas por el otro grupo en el T1.

Este podría interpretarse como el patrón esperable, cuando los años de escolaridad muestran un impacto que permite disminuir las diferencias.

En ortografía, la diferencia entre los grupos en el T1 se reduce en el T2, pero el TE resulta pequeño.

Si se analizan los errores en el nivel morfo-sintáctico se observan valores moderados del TE para el G2 y bajos para el G1 en los errores de concordancia, los más frecuentes dentro de este nivel. Este patrón se invierte cuando se analizan otros errores de construcción sintáctica no ligados a la concordancia.

Se observó un aumento significativo en la cantidad de conectores utilizados en las producciones con un TE alto para el G1, y TE bajo para el G2. Nuevamente el TE menor en el G2 obedece a un desempeño significativamente mejor de este grupo en el T1.

Conclusiones

El conjunto de estos resultados se inscribe en el sentido de apreciar distintas características en el desempeño de ambos grupos, que tal como se señalara, merecen una consideración especial en el sentido que los valores correspondientes al grupo total opacan o pueden opacar trayectos formativos diferenciales.

En primer lugar aparecen diferencias en el desempeño de ambos grupos tanto en la primera como en la segunda evaluación.

En segundo lugar, aparece un TE diferencial de los años de escolaridad. Sin embargo las diferencias del TE deben ser consideradas a la luz del desempeño inicial de ambos grupos. Cuando se comparan los resultados de ambas evaluaciones, en algunos indicadores aparecen valores mayores en el G1, pero esta circunstancia se relaciona con el hecho que el desempeño del G2 ya era alto en ocasión de la primera evaluación. Razonablemente puede sostenerse que el G1 necesita mayor tiempo para lograr mejores desempeños, que sin embargo en muchos indicadores no alcanzan al nivel logrado por el G2, aún en la primera evaluación.

En tercer lugar, que los desempeños diferenciales de los alumnos en distintos niveles de escolaridad nunca son totalmente homogéneos, pero sería dable esperar que luego de diez años de escolaridad hayan alcanzado un nivel

competente tanto en lectura como en escritura, tomando en consideración las prescripciones curriculares.

CAPÍTULO 8

Discusión y conclusiones

“La lectura hace al hombre completo; la conversación, ágil, y el escribir, preciso”.
Sir Francis Bacon (1561-1626)

El objetivo general de este trabajo fue caracterizar el desempeño en lectura y escritura que alcanzan los alumnos examinados al finalizar la escolaridad primaria y el primer tramo de la escolaridad secundaria, así como analizar la presencia o ausencia de cambios entre esos dos períodos significativos del trayecto formativo obligatorio. Interesaba además, en el caso de encontrar diferencias entre las dos evaluaciones, calcular su significación, así como el *tamaño del efecto* (Effect Size) (TE) de los años de escolaridad.

Complementariamente al estudio del grupo total incluido se hicieron los siguientes análisis y comparaciones:

- Comparación del desempeño de los alumnos según características de las escuelas a las que concurrían y datos referidos al nivel educacional y ocupacional de los padres.
- Comparación del desempeño de los alumnos de rendimiento más bajo y más alto de cada grupo en comprensión lectora y en el nivel de coherencia en las producciones escritas.

Como se recordará se consideraron los mismos sujetos que fueron examinados respecto de las mismas variables en las dos etapas consideradas.

Se han tomado en cuenta como principales antecedentes de esta investigación los operativos nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes en el área de la lectura y la escritura de alumnos en los grupos etarios considerados. Al respecto son escasas las investigaciones realizadas en el país sobre tales edades y más numerosas las destinadas a indagar los aprendizajes en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la Educación Primaria, en los que si bien se han

detectado dificultades en los procesos considerados básicos aluden a problemáticas diferentes a las planteadas en este trabajo. Cabe señalar, por otra parte, que tanto en el país como en el exterior, resultan más abundantes los estudios sobre lectura que sobre escritura y los transversales respecto de los longitudinales.

En dichos programas se da por supuesto que los procesos básicos como la lectura y escritura de palabras y oraciones se encuentran afianzados cuando se trata de alumnos que finalizan la Educación Primaria o la Educación Secundaria Básica. Concomitantemente los *Diseños Curriculares en la Provincia de Buenos Aires* especifican expectativas de logro que corresponden al desarrollo de competencias que le permitan al lector/escritor interactuar con materiales complejos en el marco de situaciones sociales significativas. Contrariamente algunos de esos procesos más básicos se han considerados en este trabajo.

El análisis de los resultados encontrados, en razón de su heterogenidad condujo a tratar, en primer lugar, a los que corresponden al grupo total incluido para luego realizar un análisis por separado según se tratara de alumnos que concurrían a establecimientos educativos susceptibles de ser diferenciados según los indicadores explicitados en el capítulo 4. Quedaron conformados dos grupos y se procedió a analizar los resultados intragrupales e intergrupales.

En razón de ello la discusión y conclusiones a las que se ha arribado se ofrecen para el grupo total y por separado para cada uno de los subgrupos conformados.

El desempeño del Grupo Total

Lectura. Los resultados del Grupo total muestran diferencias que alcanzan significación estadística en todas las variables cuando se comparan las puntuaciones obtenidas entre la primera y la segunda evaluación. No obstante, la magnitud del efecto de los cambios observados muestra valores altos solamente en *velocidad lectora* y uno moderado en *comprensión de oraciones y de textos*, tanto en relación con las respuestas proporcionadas a preguntas literales como inferenciales.

Esta situación conduce a plantear algunas consideraciones sobre el alcance y significación de esos resultados. En primer lugar, el TE alto en *velocidad lectora*, que constituye un indicador de la fluidez, más allá de resultar promisorio, plantea dudas respecto del nivel alcanzado en 6º, ya que se supone que los alumnos deberían leer fluidamente, es decir, con precisión y rapidez, sin cometer errores (por ej., sustituciones, omisiones, anticipaciones) que obviamente enlentecen la lectura en voz alta.

En segundo lugar, en cuanto al TE moderado en comprensión de oraciones y textos, particularmente en el segundo caso, remite a dos cuestiones de interés:

- O bien los alumnos se desempeñaban en un nivel adecuado en la primera evaluación, de modo tal que no era esperable una modificación sustantiva en la segunda.
- O, por el contrario, el desempeño en la primera evaluación no se correspondía con el nivel esperado para el grado que cursaban y si bien mejoró, la magnitud del incremento no fue alta.

Para esclarecer esta cuestión es necesario considerar los resultados obtenidos en ambas evaluaciones, que dan cuenta de una situación asimilable a la segunda cuestión. Dicho de otro modo, el desempeño en 6º año plantea algunas cuestiones sobre el nivel alcanzado, que no siempre se corresponde con el esperado, situación a la que se adiciona un incremento moderado en ocasión de la segunda evaluación. A ello se suma el análisis particularizado de la comprensión textual cuando se trata de los resultados obtenidos respecto de las respuestas proporcionadas a preguntas literales e inferenciales. En ambos casos en la primera evaluación los valores promedio encontrados ilustran sobre la posibilidad de responder adecuadamente a la mitad de las preguntas formuladas, circunstancia particularmente crítica cuando se trata de preguntas literales, es decir, que implican la recuperación de información que está presente en el texto, teniendo en cuenta que por otra parte se trata de un escrito expositivo relativamente simple y de corta extensión.

Estos resultados resultan relativamente coincidentes con lo señalado por el Operativo de Evaluación Educativa de la Provincia de Buenos Aires en el que se

explicita que el 60% de los alumnos falló en la realización de inferencias respecto del tema global del texto.

Debe tenerse en cuenta en la interpretación de los resultados de esta investigación que en la prueba utilizada se solicita responder a las preguntas formuladas en ausencia del texto fuente, de modo tal que están implicadas cuestiones relativas a la memoria, que no fueron examinadas en este trabajo y merecerían una investigación específica sobre los recursos mnémicos. Asimismo cabe hacer algunas consideraciones sobre la prueba misma, en dos sentidos. El primero, refiere a la formulación de las mismas preguntas, tal como aparecen en el instrumento seleccionado, que podría mejorarse. El segundo, a su clasificación como literales e inferenciales, que no siempre resulta nítida, pero debe tenerse en cuenta que se trata de un instrumento tipificado, único con el que se contaba a la fecha de la obtención de datos (Abusamra, comunicación personal, 2013).

En líneas generales también aparecen semejanzas con los resultados generales de otros operativos. En el informe PISA se señala que el 77% de los alumnos argentinos se ubica por debajo del promedio en tanto ese porcentaje desciende al 55,3% cuando se trata del Informe SERCE. Debe considerarse que la comparación se realiza en este último caso solamente respecto de 16 países de Latinoamérica y el Caribe, en cambio en el primero se incluyeron 65 países a nivel mundial. En ambos estudios existe, además, coincidencia respecto de la variabilidad encontrada en las producciones de los alumnos incluidos.

Escritura al dictado de palabras y oraciones. Los resultados encontrados en escritura de palabras muestran diferencias significativas entre ambas evaluaciones. Sin embargo el TE fue moderado, situación esperable por cuanto las puntuaciones fueron adecuadas en la primera evaluación. No obstante, tal como fuera señalado previamente, un porcentaje entre 16% y el 20% de los alumnos en cada una de las evaluaciones se sitúa por debajo de un desvío negativo de la media. Cabe recordar que no existen diferencias entre el desempeño en las dos listas de palabras de la prueba administrada y que en una de ellas las palabras responden a reglas ortográficas prescriptas, de modo tal que o bien los alumnos las desconocen, o no pueden aplicarlas o sus representaciones ortográficas no están suficientemente consolidadas.

Cuando se trata de la escritura de oraciones, se consideraron los usos adecuados de acentos, mayúsculas y signos de puntuación. Las diferencias entre ambas evaluaciones sólo resultaron significativas en el caso del uso de acentos, siendo el TE bajo, de modo tal su uso continúa siendo problemático al promediar la escolaridad secundaria. Esta situación conduce a reflexiones similares a las proporcionadas para el dictado de palabras. Específicamente cabe preguntar si los alumnos conocen las reglas de acentuación del español y pueden aplicarlas o bien si las desconocen.

La consideración de los otros indicadores merece las siguientes distinciones: el uso de mayúsculas no presentó mayores dificultades en el T1, de modo tal que no era esperable una gran diferencia en el T2. En cambio la utilización de los signos de puntuación resulta problemática en ambas evaluaciones, situación a ser tomada en cuenta en el diseño de estrategias de intervención, por cuanto la puntuación incide en aspectos relativos a la cohesión y coherencia textuales.

Escritura de textos. Resulta de mayor interés por los períodos escolares seleccionados, en los que se espera que los alumnos puedan producir adecuadamente el tipo de texto solicitado. Se consideraron aquí el ajuste al tipo textual requerido, la pertinencia del título, la extensión del texto y los errores en distintos niveles: normativo, morfosintáctico y semántico, así como la consideración del uso de marcadores discursivos y el nivel de coherencia global de los textos producidos.

Para este grupo, como para los subgrupos en los que fue dividido, se observó ajuste al tipo textual requerido, con pocas excepciones y pertinencia de los títulos propuestos. Estos aspectos muestran coincidencia con lo informado por el SERCE que señala que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de nuestro país y del resto de los países cuyos estudiantes fueron evaluados. En cuanto a la extensión no varió significativamente de un tiempo a otro tomando en cuenta el promedio total de palabras utilizadas por los alumnos examinados. Pero debe tenerse en cuenta que el valor de los desvíos estándar fue alto, de modo tal que puede ilustrar la presencia de producciones muy breves (21 palabras en el T1 y 37 en el T2) y de otras de una extensión notablemente mayor (173 en el T1 y 213 en el T2). El promedio de palabras de los

textos producidos por los estudiantes en la investigación resulta inferior al obtenido en el marco del operativo mencionado.

En el *nivel normativo* las diferencias significativas entre ambas evaluaciones aparecen en ortografía y uso de los signos de puntuación; pero el TE resultó alto solo en el último caso, con un número menor de errores, siendo bajo en el resto de los indicadores.

Cabe precisar las diferencias en el uso de los signos de puntuación cuando se trata de la escritura al dictado de oraciones y de la escritura espontánea de textos. Puede reflexionarse al respecto que en el primer caso debe recuperarse la puntuación simultáneamente al recuerdo de la oración de la que se trate, circunstancia que puede dificultar la actualización de la puntuación. Por otra parte suele ser escasa la experiencia escolar en la escritura al dictado. En el segundo, en cambio, puede controlarse la puntuación más exhaustivamente por cuanto se dispone de un tiempo mayor y se ponen en acto los conocimientos disponibles. Sin embargo, en ambos casos la puntuación resulta problemática, pero solo aparece una disminución de errores en el caso de la escritura de textos.

En el *nivel sintáctico* se consideraron los errores de concordancia y otros tipos de errores de construcción sintáctica y uso de marcadores discursivos. Sólo aparecen diferencias significativas respecto de los errores de concordancia entre ambos tiempos y el TE resultó bajo, no solo en este indicador sino también en los otros. Los otros errores de construcción sintáctica, así como los errores léxicos resultaron exiguos en ambas evaluaciones.

En el *nivel semántico*, además de considerarse los errores de selección léxica ya mencionados, se analizó el nivel de coherencia como alto, medio y bajo, evaluado de modo diferencial respecto de las otras variables. Puede señalarse la mejora en la *coherencia* en tanto disminuye el porcentaje de producciones situadas en el nivel bajo y aumentan los escritos calificados como de un nivel medio y alto.

El conjunto de las consideraciones realizadas sobre los resultados obtenidos pueden enriquecerse cuando se analizan los encontrados en los dos grupos en los que subdividió al conjunto de los participantes.

Comparación inter e intragrupal del desempeño del G1 y el G2 en ambas evaluaciones

Lectura. De mayor interés o de interés complementario fue analizar los resultados encontrados en los dos grupos examinados, en el sentido de identificar su relativa homogeneidad o heterogeneidad. Como se ha señalado aparecen diferencias significativas entre ellos tanto en la primera como en la segunda evaluación, excepto en el caso de las respuestas a preguntas literales en el T1. Dicho de otro modo, los puntos de partida y de llegada no son semejantes: el desempeño es mejor en el G2 que en el G1 en ambas evaluaciones.

De ello se sucede el análisis realizado sobre el progreso de cada grupo por separado entre el T1 y el T2. Nuevamente aparecen diferencias en los patrones de cambio. Sólo alcanzan significación estadística los resultados obtenidos en puntuación y velocidad lectora en el G1, en tanto lo hacen en todas las variables en el G2.

Asimismo, es diferente el TE, siendo mayor en distintas variables según se trate de uno u otro grupo. En el G1 se observa un TE alto en velocidad lectora y moderado en puntuación. En el G2 también el TE alto aparece en velocidad lectora y en la respuesta a preguntas literales en la prueba de comprensión, y moderado en comprensión de oraciones y en la respuesta a preguntas inferenciales. Es decir, que para el G1 la comprensión constituye un punto crítico y para el G2 si bien se observa impacto en comprensión, éste resulta moderado cuando se trata de la realización de inferencias.

Escritura. También aquí resulta de interés analizar los resultados encontrados en los dos grupos examinados. Como se ha señalado (Cap. 6) aparecen diferencias significativas entre ellos en todas las variables en la primera evaluación. En la segunda, en cambio, sólo aparecen diferencias significativas en el uso de acentos (en el dictado de oraciones) y en el dictado palabras, en favor del G2.

En cuanto al TE, en el Grupo 1 alcanza valores altos en el dictado de palabras lista B y moderados en la lista A. En el dictado de oraciones el TE fue bajo.

En el Grupo 2 aparece un TE moderado en el dictado de palabras en ambas listas, y en el dictado de oraciones en el uso de acentos. Pero debe considerarse

en ese análisis, como se señalara precedentemente, que los puntos de partida fueron diferentes para cada uno de los grupos, siendo mejor el desempeño del G2, que fue significativamente más alto ya en el T1.

En la escritura de textos la comparación de los resultados de ambos grupos en la primera evaluación arrojó diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables, excepto cuando se trató de errores léxicos (inadecuada selección léxica), y los otros errores de construcción sintáctica por fuera de la concordancia, en razón de que fueron errores de baja frecuencia en ambos tiempos para los dos grupos.

En la segunda evaluación aparecen resultados diferentes según la variable de la que se trate. El desempeño de los grupos fue desigual, a excepción de la extensión de los textos y uso de mayúsculas, en las que no aparecieron diferencias significativas. Sin embargo, cuando se comparan los valores promedio de la cantidad de palabras utilizadas no aparece la escritura más extensa de textos en la segunda evaluación en ninguno de los grupos, si bien pueden apreciarse producciones de mayor extensión en el G2 en un porcentaje más alto de alumnos (Cap. 6).

Cuando se observan los resultados intragrupal del G1 entre ambas evaluaciones se encuentran diferencias significativas en ortografía y puntuación. Sin embargo el TE es de moderado a bajo (0.45) en el primer caso y alto en el segundo (1.16). Asimismo es moderado en otros errores de construcción sintáctica (0.60), aunque como se señalara los valores encontrados fueron bajos.

En el G2 las diferencias significativas refieren al uso de los signos de puntuación y el respeto a la concordancia (género, plural/singular y tiempos verbales). En el primer caso el TE fue alto (0,86) y moderado en concordancia (0,65).

En cuanto al análisis de la *coherencia textual*, examinada como se indicara de acuerdo a la atribución de niveles de menor a mayor, en el G1 en el T1 fue posible observar que el mayor porcentaje de las producciones se situaron entre los niveles 1 y 2, mientras que en el G2 se distribuyen en los niveles 2 y principalmente en el 3. Esta situación permanece relativamente semejante en el T2, con las siguientes salvedades: las producciones del G1 se desplazan hacia el

nivel 2 y no aparecen cambios en el nivel alto de coherencia (nivel 3), en el G2 desaparecen las producciones de bajo nivel de coherencia, se mantiene el porcentaje correspondiente al nivel 2 y aumenta el porcentaje de las producciones con un nivel alto de coherencia.

Alumnos de rendimiento alto y bajo en comprensión de textos

Adicionalmente, la comparación de los alumnos de rendimiento más bajo y más alto de ambos grupos también muestra resultados diferenciales. En el G1 los alumnos de bajo rendimiento si bien progresan de un tiempo al otro no llegan a cambiar de categoría (permanecen debajo del promedio). En el G2, en cambio los alumnos de bajo rendimiento progresan de un tiempo al otro cambiando de categoría (entre la M y +1DS). Los alumnos de alto rendimiento en ambos grupos se mantienen en la misma categoría.

Resumiendo, en primer lugar los años de escolaridad no impactan de la misma manera y en la misma magnitud en todos los niños y en todas las variables consideradas. Dicho de otro modo, el tamaño del efecto alto se verifica en pocas variables, en tanto en otras es sólo moderado y en otras bajo.

En segundo lugar, si bien en la segunda evaluación aparece progreso en algunas variables, debe considerarse por separado según el grupo del que se trate. En el grupo de desempeño más bajo (G1), ese progreso no alcanzó a reducir la distancia o diferencia respecto del otro grupo. En tal sentido, aparece como problemática la situación de los alumnos de bajo rendimiento en comprensión lectora en el G1, en la medida en que su progreso no resulta significativo.

Para los sujetos de ambos grupos en materia de lectura la educación secundaria impacta para *afianzar la fluidez en lectura*, lo que es esperable que suceda en la educación primaria. Llama la atención que no se registre un alto impacto en la capacidad de los alumnos para dar respuesta a preguntas inferenciales, siendo este un componente crucial en la comprensión lectora. En el G1 además aparece una escasa mejora en las respuestas a preguntas literales, así como las respuestas que dan cuenta de la comprensión de oraciones con diferentes estructuras sintácticas.

En cuanto a la escritura parece mejorar el uso de la ortografía en el dictado de palabras y de los signos de puntuación en la escritura de textos. La coherencia en cambio mejora significativamente en G2, pero en menor medida en el G1.

En el análisis realizado no puede dejarse de lado el perfil de desempeño que mostraban los alumnos de ambos grupos en la primera evaluación, específicamente en las variables más significativas en lectura y escritura. El G1 mostró un desempeño por debajo de lo esperable en comprensión lectora y en producción textual, circunstancia que tangencialmente informa que los seis primeros años de escolaridad no afianzan competencias críticas en la interacción textual, competencias que no llegan a homologarse con las del G2 en ocasión de la segunda evaluación tres años más tarde.

Cabe interrogarse por las razones de las diferencias y del TE encontrados. En relación con otras investigaciones, no siempre totalmente comparables por cuanto no se trata en todos los casos de las mismas edades, de iguales medidas ni de estudios longitudinales, sin embargo cabe apreciar ciertas coincidencias.

A nivel internacional, en el Informe PISA (2009), que como se recordará evalúa el desempeño en lectura, en matemáticas y ciencias en 65 países, los resultados para el grupo etario considerado, ilustran sobre un rendimiento al menos problemático en comprensión lectora. Las puntuaciones promedio permiten situar los resultados obtenidos en el país en el lugar 58, ilustrativo de las dificultades que presentan los alumnos al promediar la educación secundaria. Cuando se analizan las áreas y los niveles respectivos considerados, aparece una situación similar.

A nivel nacional y provincial, las evaluaciones efectuadas informan los resultados obtenidos conforme al criterio de los porcentajes éxito en diferentes ítems, que ponen de manifiesto las áreas de competencia más críticas. Entre ellas aparece la dificultad para realizar inferencias respecto de la información que presente en un texto.

Los resultados presentados en el informe del ONE 2010 según capacidades evaluadas, muestran en el ámbito de la comprensión lectora, según los tres niveles discriminados, que el 72,3% de los alumnos de 6º año se sitúa en los

niveles alto y medio, mientras que el 27,7% restante en el nivel bajo. Porcentajes similares se obtuvieron al evaluar a los alumnos de 2º a 3º año de educación secundaria.

Cabe señalar que aparecen discrepancias en el porcentaje de alumnos que se sitúan por debajo del término medio según el programa de evaluación considerado (Año 2010: SERCE: 55,3%, PISA: 77%; ONE: 27,7%. Pero debe tenerse en cuenta que las evaluaciones no son totalmente comparables y que en la última evaluación ONE se clasificaron los resultados conforme al criterio (de acuerdo a los núcleos de aprendizaje prioritarios y no a la norma).

Entre los logros detectados en el Operativo Provincial de Evaluación Educativa (Dirección General de Cultura y Educación, 2012), aparecen los siguientes:

- Reconocer información explícita.
- Reconocer el personaje principal del radioteatro.
- Identificar el conflicto planteado en el radioteatro.
- Identificar el acto de habla realizado por el emisor de una opinión.
- Reconocer la función de la organización del material periodístico en secciones.
- Identificar el código visual en los chistes gráficos.

En cambio en dicho operativo se detectan las siguientes dificultades:

- Inferir el tema (macroestructura) del texto informativo periodístico.
- Identificar el cuento como un género ficcional.
- Discriminar el tipo de narrador.
- Distinguir las intenciones ideológicas del medio masivo que cita opiniones de los entrevistados.
- Reconocer la opinión del enunciador.
- Observar diferentes instancias en el proceso de argumentación (justificación).
- Reconocer enunciados contraorientados en opiniones que constituyen una polémica tácita.
- Reconocer enunciados contraorientados en opiniones que constituyen una polémica tácita.
- Reconocer la presencia de diferentes tipos textuales en el material periodístico.
- Reconocer marcas propias del registro informal.
- Identificar el referente de un pronombre (deixis anafórica).
- Determinar por el contexto el valor de un término polisémico.
- Identificar el enunciador de una explicación.
- Identificar la función del primer párrafo del texto explicativo.

En resumen, los resultados obtenidos en este trabajo resultan relativamente coincidentes con los de las evaluaciones realizadas a nivel nacional y provincial, con las moderaciones del caso, dada la cantidad de alumnos examinados y los instrumentos utilizados. No obstante, permiten hacer otras consideraciones respecto del desempeño de los participantes examinados según el contexto educativo al que pertenezcan.

Aunque se observan algunas dificultades en el grupo total, aparecen como más problemáticas las que presentan los participantes del G1, tanto a la finalización de la EPB como de la ESB, así como en el progreso entre las dos evaluaciones. En ningún caso se trata de participantes que provienen de poblaciones urbano marginales, o con dificultades específicas, al menos explícitas (detectadas en la escuela y diagnosticadas por especialistas), de modo tal que es razonable inferir que en gran medida son los procesos de enseñanza los que han intervenido en el nivel de desempeño alcanzado.

Sin embargo, seguramente también ha intervenido un conjunto de factores asociados relativos a las “oportunidades educativas” (Abusamra et al., 2010). Ellas se corresponden en primer lugar a las características de las familias y a la de los recursos de los que disponen, circunstancia que no ha sido abordada exhaustivamente en este trabajo. En general refieren al nivel de instrucción de los padres en tanto posibilita el “andamiaje” de los aprendizajes escolares en mejores condiciones. En segundo lugar, a las características propias de los contextos escolares, en cuanto a índices de repitencia, ausentismo de los maestros y de los alumnos, organización general del establecimiento educativo, utilización de los recursos disponibles (biblioteca, computadoras) entre otros.

Para concluir, aparecen en este trabajo niveles de desempeño en lectura y escritura críticos, al menos para un grupo significativo de alumnos. De ello se desprende la necesidad de tomar en consideración en cada tramo del trayecto formativo aquello que los alumnos deberían alcanzar en materia de lectura y escritura, que constituyen competencias básicas e instrumentales para la prosecución exitosa de los estudios en cualquiera de las áreas de conocimientos. Solamente a partir de una evaluación diagnóstica precisa y sistemática pueden

diseñarse las estrategias de intervención adecuadas que coadyuven a resolver las dificultades que enfrentan los alumnos para que lleguen a superarlas.

Al respecto es posible señalar los resultados a los que ha arribado el Instituto Nacional de Formación Docente-INFOD (Zamero, 2009-2010), respecto de la capacitación de los futuros maestros. Señalan la necesidad de tomar en cuenta los aportes proporcionados por la Psicolingüística y por diferentes perspectivas teóricas que específicamente han abordado en sus programas de investigación cuestiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Finalmente es necesario puntualizar que si bien este estudio se ha limitado a examinar los desempeños en lectura y escritura, el tratamiento adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe extenderse a todos los dominios comprendidos en las currícula escolares.

La indagación realizada impulsa a la reflexión acerca de cuestiones diferentes y sin embargo centrales en la perspectiva de la alfabetización del siglo XXI. Las diferencias individuales en los puntos de partida en el proceso de alfabetización inicial y posterior ponen de relieve experiencias de distinto tenor según los contextos de procedencia familiar y escolar, que de no ser tenidas en cuenta obstaculizan la progresión de los aprendizajes. La inclusión para una alfabetización exitosa, debe contemplar estrategias de enseñanza específicas a partir de la consideración de las evidencias de las investigaciones sobre la lectura y la escritura. Tales evidencias no siempre logran trascender los circuitos académicos, instaurándose una brecha entre la investigación y la práctica educativa. En otros casos, si bien han recibido atención de parte de las autoridades educativas, no logran plasmarse en el diseño de intervenciones exitosas frente a los desafíos actuales de la enseñanza del lenguaje escrito, considerado una de las competencias imprescindibles no sólo para el éxito en el trayecto formativo sino también a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta las demandas progresivas en materia de alfabetización en una sociedad altamente letrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. III* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Richard's, M. M., Introzzi, I., Urquijo, S. (2010) Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar y Educativa* 14. Recuperado on line:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831015>>
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1983) Memoria humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control. En M. V. Sebastián, *Lecturas de psicología de la memoria* (pp. 23-56). Madrid: Alianza.
- Atorresi, A (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE - LLECE)*. OREALC/LLECE.
- Baddeley, A.D., & Hitch, G. J. (1974). Working Memory. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation* Vol. 8, pp. 47-90. New York: Academic Press.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353 - 394). New York: Longman.
- Baquero, R. (1996) Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas. En R. Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, (pp. 97-136). Buenos Aires: Aique
- Bereiter, C., & Scardamaglia, M. (1987). *The Psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borzzone, A .M. & Rosemberg, C. (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.

- Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Braslavsky, B. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Le Développement de l'enfant. Savoir Faire, savoir dire* (3ra. Ed). París: PUF.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 43, 723-733.
- Chall, J. S. (1967).). *Learning to read: The great debateñ*. New York. Mc Graw - Hill.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 y L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Cole, M. (1991). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M., & Scribner, S. (1999). *The Psychology of Literacy*. New York: Harvard University Press.
- Cook-Gumperz, J. (1988) Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz (comp.) *La construcción social de la alfabetización* (pp. 31-59). Barcelona: Paidós.
- Cook Moats, L. (2010). *Speech to Print. Language, Essentials for teachers* (2da Ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L., & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.

- Defior Citoler, S. (2006). Combatiendo el impacto de la pobreza desde la escuela: énfasis en el lenguaje. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, (2), 87-102.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, (4), 186-202.
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of early Literacy Research (Vol 2)*. New York: The Guilford Press.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2000). *Cuestionario a Directivos*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2001). *Documentos metodológicos. Glosario*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2003) *Informe resultados ONE 2003*. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2010a). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. 3º y 6º año de la Educación Primaria. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2010b). *Operativo Nacional de Evaluación 2010 2º/3º año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2010c). *Factores escolares del desempeño en lengua. Operativo Nacional de Evaluación 2010. 6º año de Educación Primaria. Cuestionario del alumno*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado on line: <http://dineece.me.gov.ar/>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002a). *Presentación General. Operativo Provincial 2001*. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002b). *La comprensión de textos orales y escritos. Marco conceptual y metodología de evaluación*. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002c). *Informe de*

resultados. *Operativo 2001*. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Nueva Legislación educativa. Ley de Educación Nacional N° 26.606. *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo, 3 (7), 118-161.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo* (Vol. 1, 1ª. ed.). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado on line <http://www.abc.gov.ar/>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo* (Vol. 1, 1ª. ed.). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado on line <http://www.abc.gov.ar/>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Tercer año* (1ª. ed.). Coordinado por Claudia Bracchi. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado on line <http://www.abc.gov.ar/>

Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.

Diuk, B. & Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 209-217.

Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.

Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. En Observatoire de la lecture de France, *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier. Recupado on line www.inrp.fr/ONL

Ferreiro, E (2002). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En E. Ferreiro, *Alfabetización, teoría y práctica* (5ta. Ed.), (pp.13—28). México: Siglo XXI.

Ferreiro, E (2004). Uma reflexao sobre a lingua oral e a aprendizagem da lingua escrita. *Patio*, VII, 29, 8-12.

Flavell (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new área of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol 34 (10), 906-911.

Froemel, J. E. (2000) *Evaluación de la calidad de la educación educativa. El modelo de valor agregado*. Documento UNESCO-OREALC.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93–99.

- García Negroni, M. M. (coord.) (2001). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Edicial.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of setting. *Review of Educational Research* 60, 517-529.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove, UK: Erlbaum.
- Gombert, J. E. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. En E. Gombert, *Le développement métalinguistique*, (pp. 197-225). París: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1992). Actividades de lectura y actividades asociadas. En M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (eds.), *Psychologie cognitive de la lectura*, (pp.107-140) París: Presses Universitaires de France.
- Gombert, E. (2002). La problématique de la formation autour du principe alphabétique. En Observatoire de la lectura de France, *La formation à l'apprentissage de la lectura*. Recupado on line www.inrp.fr/ONL
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1979) Learning to read is natural. In L. B. Resnick y Ph. A. Weaver (eds.). *Theory and practice of early reading*. (pp.137-154) Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredoón, D., Buonsanti, L. Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. & Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía Teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gough, P. B. (1981). A comment on Kenneth Goodman. In M. L. Kamil (Ed.), *Directions in Reading: Research and Instruction (30th Yearbook of the N.R.C.)*, (pp. 92-95). Washington, DC: National Reading Conference.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 171-176.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling and the ortographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition*, (pp. 35-48). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.S. (1997). *Cognición en*: T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.292-331). Barcelona, Gedisa.
- Graves, M. F.; Juel, C. y Graves, B. B. (2000). *Teaching Reading in the 21st Century*. Boston: Allyn and Bacon.

- Guiton, G., & Oakes, J. (1995). Opportunity to learn and conceptions of educational equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 323-336.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. III*, (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Norwell, MA: Kluwer.
- Hayes, J.R. (2006). New Directions in Writing Theory. In Ch. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing Research* (pp. 28-40). New York: The Guilford Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1981). Identifying the Organization of Writing Processes, en L. W. Gregg, E. R. Steimberg (Comp.), *Cognitive Processes in Writing*,(pp.3-30). New Jersey: Erlbaum.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- INDEC (2012). Censo del Bicentenario: resultados definitivos. Serie B N° 2 (1ª. Ed.). En *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: INDEC
- International Reading Association-IRA (1998) Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, Vol. 52 (2), 193-216.
- International Reading Association-IRA- (2000). *A Position Statement of the International Reading Association Making a Difference Means Making It Different. Honoring Children's Rights to Excellent*. Recuperado on line <http://www.reading.org>.
- Jaffré, J-P. (1988). Lecture et production graphique chez les jeunes enfants. L'exemple du domain extralphabétique. *Langue Françaises*, 80, 20-32.
- Jaffré, J-P. (1996) Cap. 7. Grafemas e ideografía. Enfoque psicolingüístico de la noción de grafema. En N. Catach (comp) *Hacia una teoría de la lengua escrita* (pp. 119-132). Barcelona: Gedisa.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (17), 37-66.

- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production* (pp. 42-61). Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration mode. *Psychological Review*, 162-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch Hulme, *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ledesma, R. D.; Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, (3), 425-439. Recuperado on line: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
- Ledesma, R. D.; Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2009). Computing Effect Size Measures with ViSta –The Visual Statistics System. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, Vol. 5 (1), p. 25-34. Recuperado on line: <http://www.tqmp.org/Content/vol05-1/p025/p025.pdf>
- León, J. A. (2001) Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34 (49-50), 113-125.
- León, J. A. (coord.) (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lombardi, G. (2009-2010). Presentación. En INFoD, *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Publicación INFoD.
- Lus, M. A. (2005). *De la integración escolar a la Escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Marder, S. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. La Plata (Argentina).
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In Ch. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing Research*, (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.

- McMillan, J. H. & Foley, J. (2011). Reporting and Discussing Effect Size: Still the Road Less Traveled? Practical Assessment, Research & Evaluation Volume 16, Number 14. Recuperado on line: <http://pareonline.net/pdf/v16n14.pdf>.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159, (3810), 56-63.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2001). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Recuperado on line http://ffyl.uncu.edu.ar/img/doc/26._ministerio_de_educacion_-_alfabetizacion.doc.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.H. Winston (Ed.) *The psychology of computer vision* (pp.211-277). New York: McGraw-Hill
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Molinari Marotto, C., & Duarte, D. A. (1999). Resolución de anáforas en español: distancia referencial y el principio de explicitud. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 7, 307-321.
- Montolio Durán, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Morales Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (Effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Rafael Landívar (Guatemala). Recuperado on line: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>.
- Muñoz, J., González, M. & Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- NICHD Early Child Care Research Network. (Ed.) (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press

- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* Recuperado on line: <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* Recuperado on line: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* Recuperado on line: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
- OECD (2013). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Recuperado on line <http://www.oecd.org/pisa>.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7-15.
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *RIDEP, 28* (2) 135-148.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *RIDEP · N° 33* (1) 9-30.
- Piacente, T., Marder, S., & Resches, M. (2008). *Condiciones de la Familia y el niño para la alfabetización. Evaluación de Impacto del Plan Más Vida*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires – CIC.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006) El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP, 21*, (1), 61 – 88.
- Piacente, T., Querejeta, M., Marder, S. & Resches, M. (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Inédito. Autor.
- Polselli Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press
- Portolés, J. (1993) La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía, 20*, 141-170.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Pujol Llop, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas media*. Tesis doctoral (inédita). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- Ramos, J. L., & Cuetos Vega, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC SE*. Madrid: Tea Ediciones.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rivière, A (1999) Cap. 13. Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras escogidas, Vol. III, Metarrepresentación y semiosis* (203-242). Madrid: Visor.
- Rodrigo, L. (2006). Argentina en el estudio PISA 2000. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.
- Rumerhalt, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Shapiro, B. C. Bruce & W. F. Bruner (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Sánchez Abchi, V. S. & Borzone, A. M. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31, (1), 40-49.
- Sanchez Avendaño, C. (2005) Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística XXXI* (2), 169-199.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates. (Traducción al castellano *Guiones, Planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós).
- Sanchez Avendaño, C. (2005) Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística XXXI* (2), 169-199.

- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington (DC): National Academy Press
- Snow, C., Griffin, P, & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for Changing World*. CA, San Francisco: Wiley & Sons
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, London: The Guilford Press.
- Terigi F. (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- UNESCO-IBE (2010/2011) *Datos mundiales de educación, VII Edición*. Recuperado on line: <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO/SERCE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/SERCE (2010a) *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO - LLECE.
- UNESCO/SERCE (2010b) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO - LLECE.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1993). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, (1), 39-55.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1987). Tacit knowledge in managerial success. *Journal of Business and Psychology*, 1, 303-312.

- Wertsch, J. V. (1988a). *Vygotsky y la formación social de la mente*: Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1998b). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development (Vol. 1)*, (pp.11-29). New York: Guilford.
- Zabaleta, V. (2009). *La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa*. Orientación y Sociedad. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 8-9, 109-129.
- Zabaleta, V. & Piatti, V. (2010). Algunas consideraciones acerca de la inserción del profesor de psicología en la formación docente. *I Congreso Internacional, II Nacional, II Regional de Psicología. Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de Rosario.
- Zamero, M. (2009-2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Buenos Aires: INFoD.
- Zenteno, R. (2002). Polarización de la movilidad social. Transformaciones, crisis y estructura ocupacional. *Demos. Carta demográfica sobre México*, 15, 17-18.
- Zorraquino, M. A. M. & Montolío Durán, E. (coords.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/libros.
- Zorraquino, M. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuadro comparativo de diferentes programas u operativos de evaluación nacionales e internacionales

Criterios	Programas u operativos de evaluación			
	PISA	SERCE	ONE	Programa de Evaluación Educativa de la Provincia de Buenos Aires
Objetivo	Evaluar si los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura. El proyecto apunta a producir indicadores del rendimiento de los alumnos que sean relevantes para la política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de los distintos países a lo largo de periodos de tiempo preestablecidos.	Generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3º y 6º grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe, identificando las características de los estudiantes, de las aulas y de las escuelas asociadas a ellos en cada una de las áreas evaluadas. Dicha información pretende constituir un insumo fundamental para la toma de decisiones de política educativa.	Brindar información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo. Esta información resulta no sólo un insumo para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas sino que constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.	Producir información que permita reorientar la tarea pedagógica y las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación.
Instituciones responsables	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Es organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.	Dirección provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa
Áreas evaluadas	Competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.	Lenguaje (lectura y escritura), Matemática y Ciencias	Matemática y Lengua (escuchar, leer y escribir)	Lengua, Matemática y Formación Humana

Edad de los sujetos evaluados/ Año o grado	15 años y tres meses a 16 años y 2 meses con independencia del año cursado.	Alumnos de 3º y 6º de Primaria.	Alumnos de 3º y 6º años de Educación Primaria y de 2º/3º de Educación Secundaria. Tiene carácter censal para los alumnos de 5º/6º año de ES.	Se evalúan a los mismos alumnos en dos momentos sucesivos para poder relevar los cambios producidos: cuando los alumnos cursan 7º año y cuando cursan 9º, para observar las condiciones de terminalidad del tercer ciclo de la E.G.B
Consideración de variables contextuales	Cuestionario contextual (información sobre sí mismo y el entorno familiar) Cuestionario a directivos	Recoge información sobre los estudiantes y sus familias, los docentes, los directores y las escuelas	Cuestionarios dirigidos a alumnos, directores y docentes	El operativo de evaluación incluye instrumentos que permiten indagar diferentes dimensiones: la tarea docente, la tarea de los directivos, las condiciones de infraestructura de las escuelas y, en lo referente a los alumnos, las condiciones sociodemográficas.
Muestra	2009. Participan 199 escuelas y 4774 alumnos de todo el país. El 64% de los alumnos incluidos cursaban estudios secundarios.	Participaron 167 escuelas argentinas. Fueron evaluados 6663 estudiantes de 3º grado y 6595 de 6º grado.	3º año EP: 1606 escuelas y 80568 alumnos. 6º año EP: 2675 escuelas y 81617 alumnos. 2º/3º año ES: 2000 escuelas y 50000 alumnos. 5º/6º año ES: 7308 escuelas y 277.959 alumnos.	Se evaluó un total de 116.360 alumnos, distribuidos en 4.022 secciones. La idea directriz para la selección de los distritos a evaluar es la de asegurar la paulatina incorporación de todas las EGB de la provincia a este programa de evaluación.
Aspectos considerados en relación a la lectura	- Formato textual (diferenciación entre textos continuos-discontinuos). - Procesos de lectura (obtención de información, desarrollo de una comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración sobre el contenido y la forma del texto.	- Características del texto (extensión, estructura y género al que pertenece). - Procesos de lectura: procesos generales (propios de todo acto de leer), procesos relativos a textos específicos (a clases o géneros particulares). - Procesos metalingüísticos.	- Capacidades (Comprensión lectora y Reflexión sobre los hechos del lenguaje) - Contenidos (nociones de normativa, relaciones morfosintácticas y semánticas para la primera capacidad, y	Se evalúa la capacidad para reflexionar sobre algunos aspectos gramaticales –clases de palabras, formación de palabras, modos verbales–, léxicos –significado de palabras y construcciones, relaciones de sinonimia y homonimia, entre otros–, normativos –uso

	- Las situaciones.		reconocimiento de información explícita, reconocimiento de relaciones textuales, vocabulario, adecuación a la situación comunicativa coherencia y cohesión, como contenidos de la segunda capacidad)	de signos de puntuación– y pragmáticos -variedades lingüísticas-. Los ítems destinados a la evaluación de estos aspectos, en general, requieren de los alumnos la reflexión sobre su uso en los textos leídos.
Modo principal en que se conceptualiza la competencia lectora o la lectura (evaluada en todos los operativos)	La competencia lectora se define como la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con objeto de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad.	La Lectura es considerada como una macrohabilidad para la vida: “la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”.	Lectura como macrohabilidad para la vida: <i>“la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”</i>	La lectura es considerada la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comporta: autonomía, socialización, conocimiento, información, etc. Es también un potente instrumento de aprendizaje que a su vez debe ser aprendido. El aprendizaje y la enseñanza de la lectura conciernen a toda la escolaridad y atañen a todas las áreas curriculares.
Presentación de los resultados.	Define una puntuación media de 500 y un desvío estándar de 100. Discrimina 7 niveles de rendimiento y sitúa el porcentaje de sujetos en cada nivel.	Define una puntuación media de 500 y un desvío estándar de 100. Discrimina 4 niveles de rendimiento y sitúa el porcentaje de sujetos en cada nivel.	El SERCE presenta los rendimientos de los estudiantes de dos formas. Por un lado, se muestran las puntuaciones medias y la desviación estándar por país. Estas puntuaciones se ofrecen en una escala con una puntuación media 500 puntos y con una desviación estándar de 100. En segundo lugar, se presentan los resultados a partir de la distribución de los niveles de desempeño por país.	Presenta los resultados en porcentaje de respuestas correctas a la prueba y a cada agrupamiento de ítems, por alumno y por sección.

Ejemplo de intervención para el aprendizaje del sistema de escritura en el primer ciclo de la Educación Primaria. Diseño Curricular de Educación Primaria, Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje

Ejemplos:

Cuando leen literatura

Cuando tratan de encontrar cuentos de zorros y de conejos en una lista de títulos y autores de una página especializada de Internet, los niños/as con intervención del docente:

- ubican el sector del texto y el tipo de letra con el que aparecen los nombres de los cuentos (por ejemplo, las obras están en columna, los títulos en bastardilla y los autores en negritas);
- buscan las palabras que tienen la “zeta” del ZORRO o las que tienen la de COCODRILO, CUEVA o CARMEN;
- buscan títulos con enunciados más extensos que ZORRO o CONEJO;

Cuando estudian

Diferentes equipos de niños/as tienen que encontrar si los animales que tienen anotados en la lista (MOSCA, ABEJA, HORMIGA, MARIPOSA, LIBÉLULA, LOMBRIZ, ARAÑA, ESCARABAJO, MARIPOSA, GRILLO) aparecen en la página de la enciclopedia ilustrada “qué es un insecto”.

- Al principio se dirigen directamente a las ilustraciones, entonces el/la docente señala la similitud entre la imagen de la mariposa y la libélula y la necesidad de leer para estar seguros.
- Cada epígrafe está constituido por un rótulo en mayúscula y negritas con el nombre del insecto y una expansión en minúscula. El/la docente informa que en las letras resaltadas dice “abejas, mariposas, libélulas, tijeretas, cucarachas, grillos...” y que luego explica algo de cada uno. Entre todos concluyen que para

resolver el problema que se plantean “hay que buscar en las letras más grandes”.

- En el equipo que confirma que las mariposas son insectos les plantea: “¿Cómo saben que efectivamente esa es una mariposa y no una libélula?”. Los niños/as se orientan por la presencia de “la de martes”, “la eme”, “la de mayo”. El/la docente señala que es cierto que dice mariposa pero que dice algo más, no solo mariposa. Entonces les pide que corroboren si dice “las mariposas son insectos” o “mariposas y mariposas nocturnas”. Mientras, ayuda a otros niños/as que aún no han encontrado.

- En otro equipo, los niños/as dicen que encontraron CUCARACHAS donde en realidad dice CHINCHES. El/la docente señala que efectivamente esa tiene la de “cucarachas” (señalando “C”), pero que hay otra que también la tienen (señala CUCARACHAS). “¿Cómo pueden hacer para saber cuál de las dos es ‘cucarachas’?”. Los niños/as repiten el inicio de la palabra y dicen que también tiene “U”. El/la docente los ayuda recordando una canción muy conocida y trabajada en el salón: “Cucú, cucú...”.

Cuando participan de la vida ciudadana

En la búsqueda de notas sobre “basura”, “residuos”, “desechos”... en los periódicos, el/la docente ayuda a los niños/as y los orienta de distintas formas.

- Para encontrar “basura” tiene que buscar donde aparezca la de “balde” y para hallar “residuos”, donde aparece la de “remedios”.
- Si el tema buscado está muy presente en la televisión, es posible hallar noticias en la primera plana de los diarios.
- En los titulares es probable que aparezca alguna de esas palabras.
- Si no hay en la primera plana, la sección donde buscar se llama “locales”.
- No están buscando la palabra “basura” sino un enunciado que la contenga.
- Ese enunciado puede ser “Conflictos con la basura”, “Sigue el problema de la basura” o alguna formulación propia de titulares de diarios.

En el nivel secundario es posible encontrar un DC por año. En cada año se especifican expectativas de logro. La concepción general del diseño es la misma que para primaria.

Position Statement of the International Reading Association**Making a Difference Means Making It Different. Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction****Position Statement of the International Reading Association**

Actualmente los maestros trabajan bajo una presión considerable para lograr mejorar el rendimiento estudiantil y alcanzar estándares cuantificables de logro. Al mismo tiempo, las escuelas enfrentan serios desafíos provocados por los cambios en nuestras sociedades: el estrés y los programas de apoyo a las familias han aumentado. La población en edad escolar del mundo está creciendo de manera diversa. La escasez de maestros amenaza a medida que crece la demanda de profesores de alta calidad. Mientras tanto, la pobreza sigue siendo una característica persistente del sistema económico global.

Frente a estos complejos desafíos no puede haber ninguna solución única y sencilla al problema de enseñar a todos los niños a leer eficientemente. Las políticas que benefician a algunos niños y dejan las necesidades de otros sin resolver fracasan en alcanzar la meta de ayudar a todos los niños a convertirse en escritores y lectores competentes. Los programas que se centran en una parte de la ecuación de alfabetización lo hacen a expensas de otros lectores que pueden ser incapaces de comprender o disfrutar de lo que leen. En lugar de enfocarse estrictamente en un aspecto del problema o una de las estrategias instruccionales, educadores y diseñadores de políticas necesitan tener una visión más amplia.

La Asociación Internacional de lectura está convencida de que los esfuerzos por mejorar la lectura y escritura infantiles deben comenzar por reconocer el derecho de cada niño a recibir la mejor instrucción posible de lectura. De este derecho fundamental la Asociación ha desarrollado un conjunto de diez principios para servir como una guía para la formulación de política educativa y la práctica consecuente. Se presentan aquí en la creencia de que instrucción excelente en lectura puede y hará una diferencia en las vidas de los niños.

Hacer honor a los derechos de los niños

La mayoría de los niños aprenden a leer y escribir en las aulas. Hacer honor a los derechos del niño a la instrucción eficaz requiere disposición para responder a la pregunta acerca de la disponibilidad de recursos en las aulas para satisfacer sus

necesidades como lectores y escritores. Los 10 principios descritos aquí proporcionan un medio para evaluar la actual política y las prácticas áulicas consecuentes y una dirección para el cambio donde sea necesario.

1. Los niños tienen derecho a una adecuada instrucción temprana en lectura basada en sus necesidades individuales

Ningún método único o una combinación de métodos pueden enseñar a los niños a leer exitosamente. En cambio, cada niño debe ser ayudado para desarrollar las habilidades y la comprensión que necesiten para convertirse en lectores. Esto incluye los siguientes aspectos:

1. motivación para leer,
2. estrategias adecuadas y activas para construir el significado del texto.
3. suficiente información y vocabulario para fomentar la comprensión lectora.
4. habilidad para descifrar palabras desconocidas.
5. habilidad de leer con fluidez.
6. comprensión de cómo los sonidos del habla (fonemas) se conectan con lo escrito.

Porque los niños aprenden diferentemente, los profesores deben estar familiarizados con una amplia gama de métodos probados para ayudar a los niños a adquirir estas habilidades.

También deben tener conocimiento de los niños a quienes les enseñan, para poder proporcionarles el equilibrio adecuado de los métodos necesarios para cada niño.

Porque no hay ningún a manera mejor claramente documentada o un único camino para enseñar lectura, los profesores y especialistas en lectura que estén familiarizados con una amplia gama de metodologías y que estén más cerca a los niños deben ser los que toman las decisiones sobre qué métodos de lectura y materiales a utilizar. Además, estos profesionales deben tener la flexibilidad para modificar los métodos cuando identifican los niños que no están aprendiendo. A cada niño se le debe proporcionar con una adecuada combinación de métodos.

2. Los niños tienen derecho a una instrucción en lectura que les permita construir al mismo tiempo las habilidades y el deseo de leer progresivamente materiales más complejos

Los niños necesitan tener repertorios bien desarrollados de comprensión lectora y estrategias de estudio, incluyendo la habilidad de:

- Preguntarse a sí mismo sobre lo que leen.
- Sintetizar información de diversas fuentes.
- Identificar, entender y recordar el vocabulario clave.

- Reconocer cómo está organizado un texto y utilizar esa organización como una herramienta para el aprendizaje.
- Organizar la información en notas.
- Interpretar sistemas de símbolos diversos en materias como biología y álgebra.
- Buscar en Internet para obtener información.
- Juzgar su propia comprensión.
- Evaluar ideas y perspectivas de los autores.

Sin embargo, ayudar a los niños a desarrollar estas habilidades de comprensión es insuficiente si los niños no están motivados para leer. Desafortunadamente, el interés de los estudiantes en la lectura — especialmente la de los lectores con dificultades — tiende a disminuir a medida que avanzan en los grados medios. Los niños merecen los profesores que actúan sobre los intereses de los niños y que diseñar proyectos de investigación significativos para promover el deseo de leer.

3. Los niños tienen derecho a tener maestros bien preparados que incrementen sus habilidades a través de un desarrollo profesional efectivo

Contar con maestros capacitados en una amplia gama de métodos para la enseñanza de la lectura debe estar en el núcleo de todos los esfuerzos de las reformas dirigidas a mejorar el desempeño lector de los niños. Para ello los maestros deben:

- Entender el desarrollo de la lectura y escritura.
- Evaluar continuamente el progreso individual de los niños y relacionar la instrucción en lectura con experiencias previas de los niños.
- Conocer una variedad de estrategias para la enseñanza de la lectura cuando se las y cómo combinarlas en un programa eficaz de instrucción.
- Conocer y utilizar una variedad de textos y materiales de lectura para que los niños lean.
- Utilizar estrategias agrupadas de modo flexible para adaptar la instrucción a los individuos.
- Ser buenos "entrenadores" de lectura (que estratégicamente proporcionan la ayuda apropiada estratégicamente).

La educación previa al servicio debe proporcionar a los maestros comenzar con una sólida base de conocimientos y prácticas áulicas sustanciales para garantizar sus competencias básicas. Además, todos los profesores, incluso los más experimentados, necesitan de desarrollo profesional de alta calidad. Necesitan estar al tanto de información nueva en los campos de desarrollo infantil, la psicología cognitiva, la

educación y la alfabetización. Y necesitan tiempo para integrar esos cambios en la instrucción.

4. Los niños tienen derecho a acceder a una amplia variedad de libros y otros materiales de lectura en las bibliotecas del aula, la escuela y la comunidad

Los niños que leen más leen mejor. Los niños que tienen acceso a variadas fuentes de materiales impresos en sus aulas, bibliotecas escolares, bibliotecas de la ciudad y del país, y a los que se les permite elegir lo que leen, leen más por placer y para obtener información. Los niños que hacen una cantidad sustancial de lectura voluntaria son positivos acerca de la lectura y son buenos lectores.

Para animar a los niños a leer extensamente y voluntariamente, las bibliotecas escolares debe tener

- Financiación para la compra anual de un número suficiente de nuevos libros por alumno
- Contener unos 20 libros por niño en las bibliotecas escolares y 7 por alumno en las bibliotecas de aula.
- Añadir anualmente dos nuevos libros por alumno en las bibliotecas escolares y un libro por alumno en las bibliotecas de aula.
- Incluir libros ilustrados, de ficción y no ficcionales, revistas, poesías y muchos otros tipos de textos para que coincidan con los intereses de todos los niños.

El acceso infantil a los libros es tan fundamental que a menudo es ignorado. En los últimos años se han deteriorado las bibliotecas de aula y escuela. Las colecciones de la biblioteca que actualmente son insuficientes y obsoletos deben mejorarse para satisfacer las necesidades de los niños.

5. Los niños tienen derecho a la evaluación de la lectura que identifique sus fortalezas, así como sus necesidades y los implique en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje

La utilización de pruebas basadas en normas obligatorias para determinar cuáles de los estudiantes se graduarán o qué tipo de diploma recibirán es particularmente perjudicial para los niños de hogares de bajos ingresos o casas en las que no se habla la lengua dominante.

Por ejemplo, pruebas nacionales o estatales de alto exigencia se utilizan de esta manera en algunos Estados de Estados Unidos, a pesar de que los resultados rara vez proporcionan información que ayuda a los profesores a decidir qué experiencias concretas de enseñanza/aprendizaje fomentará la alfabetización. La práctica perjudica a las más necesitadas de oportunidades educativas enriquecidas. Los niños merecen las evaluaciones de aula para cerrar la brecha entre lo que saben y lo que son capaces de

hacer respecto de los y estándares curriculares pertinentes. Las evaluaciones eficaces son cruciales para los estudiantes que se están rezagando. Merecen las evaluaciones que se señalen el camino hacia el crecimiento continuo de la alfabetización.

Los niños merecen las evaluaciones de aula que

- Son extensiones regulares de instrucción.
- Proporcionar información útil basada en estándares claros, alcanzables y valiosos
- Ejemplifican prestaciones de calidad que ilustran los estándares
- Posiciona a los alumnos como asociados con los maestros para evaluar sus progresos y metas.

Las evaluaciones deben proporcionar información para la toma de decisiones instruccionales así como respecto de la responsabilidad pública.

6. Los niños que tienen dificultades en la lectura tienen derecho a recibir instrucción intensiva de profesionales específicamente preparados para enseñar a leer

Los niños aprenden a leer y escribir a diferentes ritmos y de diferentes maneras. Hay un número significativo de niños que tienen dificultades con la lectura y la escritura. Muchos de estos niños necesitan mayor instrucción y de diferente tipos Tienen el derecho a la instrucción que ha sido diseñado teniendo en cuenta sus necesidades específicas. Los especialistas en lectura están preparados específicamente para supervisar o proporcionar esta instrucción.

Cuando los lectores tienen dificultades, deben convocarse a los especialistas en lectura para:

- Proporcionar tutoría en lectura que es parte de un programa integral que involucra el tema, profesores, padres y la comunidad.
- Estructurar la instrucción desafiante y relevante que permite a los estudiantes tener éxito y ser autosuficiente aprendiendo;
- Evaluar la escritura y la lectura de los estudiantes y permitirles controlar su propio aprendizaje mediante la evaluación de su propia lectura y escritura.
- Apoyar a los estudiantes inmediatamente cuando frena su progreso.
- Enseñar a descifrar, vocabulario, fluidez, comprensión y estrategias de estudio a la medida de las capacidades individuales.
- Relacionar prácticas de alfabetización se relaciona con cuestiones de gestión de vida tales como exploración de carreras, examinando diferentes papeles en la sociedad, estableciendo metas, administrar el tiempo y el estrés y resolución de conflictos.

- Ofrecer programas de lectura que reconocen las fuerzas potencialmente limitantes como horarios de trabajo, responsabilidades de las familias y presión de los pares.

Ninguna escuela puede proporcionar una adecuada instrucción en lectura y escritura para todos los niños sin los conocimientos específicos en lectura y escritura ofrecidos por especialistas.

7. Los niños tienen derecho a leer las instrucciones que involucran a los padres y a la comunidad en sus vidas académicas

Creer en materia de alfabetización significa avanzar continuamente. En consecuencia, los niños merecen apoyo, no sólo de la escuela, sino también de sus familias, sus comunidades y su nación. Este apoyo puede ser proporcionado a través de los siguientes medios:

- Los padres pueden entablar discusiones sobre lo que leen sus hijos, responder sinceramente sobre lo que escriben y confeccionar una cantidad de materiales impresos disponibles para ellos
- Las bibliotecas, grupos religiosos y programas después de clases pueden proporcionar espacio y voluntarios para ayudar a los niños con la tarea, supervisar a los niños e iniciar discusiones grupales sobre los libros
- Los negocios pueden permitir que los empleados se involucren en programas que enfatizan la tutoría de la lectura. Pueden trabajar con personal de la escuela y con los padres para proporcionar los recursos necesarios.
- Las autoridades pueden prestar la atención y financiación adecuada a los servicios para la lectura y escritura en los grados superiores, así como los primeros grados. (En las comparaciones internacionales, en los grados superiores los niños estadounidenses rinden menos.)
- El Gobierno puede apoyar el desarrollo continuo del personal, proporcionar fondos para reducir la matrícula de las clases y para la compra de materiales de lectura y apoyar la investigación sobre la alfabetización a través de los niveles de grado, especialmente en los grados superiores. Garantizar que todos los niños aprenden a leer y escribir requiere la cooperación de un amplio grupo de partes interesadas. Es necesario incluir a toda la comunidad para enseñar a los niños a leer y escribir.

8. Los niños tienen derecho a que la instrucción en lectura repercuta en el uso significativo de sus habilidades en su lengua materna

Debe proporcionarse instrucción en alfabetización inicial en la lengua materna de los niños siempre que sea posible. Las investigaciones muestran que mientras que la alfabetización inicial en el aprendizaje de una segunda lengua puede ser exitoso, es más

arriesgado que hacerlo a partir de la lengua materna de los niños — especialmente para los niños afectados por la pobreza, bajos niveles de educación parental, o pobre escolaridad.

Las políticas sobre la instrucción inicial deben

- Apoyar el juicio profesional de los maestros y administradores responsables de enseñar a los alumnos cuyo primer idioma no es la lengua dominante.
- Fomentar proyectos de investigación y demostración para la alfabetización de alumnos en una segunda lengua.
- No prescribir o estrategias o metodologías de enseñanza particulares.

El número de alumnos alfabetizados en las escuelas en una segunda lengua alfabetización está aumentando rápidamente y dramáticamente. Las escuelas y las comunidades deben proporcionar suficiente atención y recursos para ayudar a estos niños a aprender a leer y escribir, finalmente, en la lengua dominante.

9. Los niños tienen derecho a un acceso igualitario al uso de tecnologías para incrementar la instrucción en lectura

El crecimiento de la tecnología, incluyendo el acceso a Internet, fundamentalmente está transformando casi cada uno de los aspectos de la alfabetización tradicional, creando no sólo nuevas oportunidades, sino también nuevos retos para los profesores, estudiantes, padres, distritos escolares, docentes, investigadores y gobiernos. La falta de equidad en el acceso a la tecnología está limitando progresivamente las oportunidades de alfabetización para muchos niños. Por ejemplo, datos recientes del Departamento de Educación de Estados Unidos indican que el porcentaje de conexiones a Internet es aproximadamente un tercio menor en las escuelas en las que la inscripción de minorías supera el 50 por ciento o donde más del 71 por ciento de los estudiantes que son elegible para recibir una dieta libre o de precios reducidos que para otras escuelas (National Center for Education Statistics, 1999). Los niños que aprenden a leer merecen compartir igualmente los beneficios de las nuevas tecnologías.

Esto requiere:

- Igualdad de acceso a la tecnología que apoya la instrucción en lectura.
- Maestros que han tenido suficiente desarrollo personal o preparación inicial para utilizar confiablemente la tecnología.
- Adecuada financiación para la investigación sobre la interfaz entre las nuevas tecnologías y el desarrollo de la alfabetización.

Debemos hacer una mayor inversión para ampliar el acceso de todos los niños a la tecnología. Además, las escuelas, instituciones de formación docente, los capacitadores del desarrollo profesional e investigadores en todos los niveles deben ser alentados y apoyados para que dediquen más energía y recursos hacia esta meta.

10. Los niños tienen derecho a asistir a clases que optimicen sus oportunidades de aprendizaje

Los maestros y los niños no pueden mejorar el rendimiento de lectura sin un fuerte apoyo de todas las partes interesadas. En algunas escuelas, el tamaño de las clases es grande, los materiales son escasos, los maestros están enseñando sin credenciales de capacitación o con credenciales inadecuadas y los edificios se están desmoronando. Los ciudadanos que seriamente muestran estar involucrados en mejorar el desempeño de lectura deben ser responsabilizados para proporcionar

- Una proporción adecuada de la relación maestro-alumno.
- Materiales instruccionales.
- Maestros con certificación o credenciales.
- Apoyo de parte de las familias y la comunidad en la disciplina que se enseña.
- Edificios en buen estado físico.

Si se espera que los maestros y los niños alcancen un alto nivel de logro en la lectura, las comunidades deben proporcionar altos niveles de apoyo.

U.S. Department of Education, National Center for Education (1999). *Internet access in public schools: 1994–1998*. [Online]. Available: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid1999017> [1999, August 1].

Prueba “Dictado de palabras”

“Te voy a dictar dos listas de palabras, una a una, para que las escribas. Primero te voy a dictar la lista A y luego la lista B. Intenta escribirlas bien”.

Lista A (sin reglas ortográficas prescriptas)			Lista B (con reglas ortográficas prescriptas)		
Nº	Palabra		Nº	Palabra	
1	Jefe		1	Burla	
2	Ojera		2	Cantaba	
3	Valiente		3	Octava	
4	Bolsa		4	Hueso	
5	Genio		5	Debilidad	
6	Zanahoria		6	Sombra	
7	Yegua		7	Invierno	
8	Harina		8	Precioso	
9	Balanza		9	Belleza	
10	Llevar		10	Luces	
11	Ligero		11	Diferenciar	
12	Urbano		12	Exótico	
13	Echar		13	Enredo	
14	Inyectar		14	Odontología	

Reglas ortográficas evaluadas (LISTA B)

1. Palabras iniciadas con bur, bus y bu se escriben con B.
2. Palabras terminadas en aba se escriben con B.
3. Los adjetivos terminados en ava se escriben con V.
4. Las palabras que empiezan con hue, hie, hum comienzan con H.
5. Las palabras terminadas con bilidad, bundo y bunda, se escriben con B.
6. Antes b siempre va m. Los grupos consonánticos br se escriben con B.
7. Antes v siempre va n. Después de las consonantes n, b, d se escribe con V.
8. Los adjetivos terminados oso, osa se escriben con S.
9. Los sustantivos abstractos terminados en ez, eza, anza se escriben con Z.
10. Plural derivado de raíz Z (luz)
11. Los verbos terminados en ciar, cer, cir se escriben con C.
12. Las palabras que comienzan con exa, exe, exi, exo, exu se escriben con X.
13. Luego de n se escribe una sola r.
14. Las palabras terminadas en gia, gio, gión, gional, gionario, gioso y górico, se escriben con G.

Corrección y puntuación: un punto por cada respuesta correcta.

INSTRUCCIONES PARA ESCRIBIR UN TEXTO

Vas a escribir lo mejor que puedas un texto, sobre algún animal que te guste o que prefieras. Pueden ser los osos, los leones, los caballos o cualquier otro. Tienes que describir el tipo de animal que elijas: las características físicas de la raza, las habilidades o capacidades que tiene ese tipo de animal, el lugar en el que vive, cómo se alimenta y cuáles son sus costumbres. No puedes ocupar más de esta página.

Imagina que lo que vos escribas va a ser publicado en un número especial de un diario o en una revista dedicados a los animales.

Debes seguir los pasos que se indican.

PRIMER PASO

Antes de escribir la versión definitiva de la redacción debes utilizar el borrador que aparece más abajo. En el tienes que completar con las ideas o palabras que se te ocurran, lo que conoces de cada uno de los aspectos señalados.

BORRADOR

Características físicas de la raza (por ejemplo tamaño, altura, piel)	Habilidades de la raza (señalar al menos dos)	Ambiente en el que vive	Alimentación (que come)	Costumbres (señalar al menos dos)

SEGUNDO PASO

Escribe el texto en la hoja que te entrego, siguiendo las siguientes recomendaciones:

1. Poner un título que debe expresar el tema general del escrito.
2. Escribir un párrafo para cada idea general.
3. Usar un vocabulario adecuado para una publicación.
4. Evitar las repeticiones innecesarias de palabras.
5. Recordar que deben utilizarse correctamente la ortografía de las palabras, las mayúsculas, la acentuación de las palabras, la puntuación (puntos, comas, puntos y comas, etc.) y los tiempos verbales.

ENCUESTA A PADRES Y ENCUESTA A DIRECTIVOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN LECTURA Y ESCRITURA SEGÚN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

*Le pedimos su colaboración para completar los datos de una investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología. Estamos interesados en este caso en conocer las opiniones de los directivos de escuelas primarias y secundarias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento a su cargo. Para ello mucho le agradeceríamos conteste a este cuestionario, que tiene que ver con su experiencia en la enseñanza y como director. El mismo es anónimo, confidencial y la información recogida sólo será utilizada estadísticamente. **Muchas gracias por su amabilidad.***

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Nombre del establecimiento educativo:

Nivel al que pertenece:

II. DATOS DEL DIRECTOR

1. Marque su identidad en la letra que corresponda

- a. femenino
- b. masculino

2. ¿A qué grupo de edad pertenece?

- a. 21-30 años
- b. 31-40 años
- c. 41-50 años
- d. 51-60 años
- e. >60 años

3. Situación de revista

- a. Titular
- b. Interino
- c. Suplente

4. Antigüedad como Director en este establecimiento educativo

- a. Menos de un año
- b. 1-5 años
- c. 6-10 años
- d. 11-15 años
- e. 16-20 años
- f. >21 años

5. Antigüedad como Director

- a. Menos de un año
- b. 1-5 años
- c. 6-10 años
- d. 11-15 años
- e. 16-20 años
- f. >21 años

6. Antigüedad en la docencia en general

- a. Menos de un año
- b. 1-5 años
- c. 6-10 años
- d. 11-15 años
- e. 16-20 años
- f. >21 años

7. Indique qué títulos (docentes y no docentes) posee:

8. ¿Cursó o está cursando alguna carrera superior a dos años?

- 1. Si
- 2. No

9. En caso de responder afirmativamente, indique el nivel de la carrera:

- 1. Nivel terciario no universitario
- 2. Nivel Universitario
- 3. De postgrado

10. ¿Ha tomado cursos de capacitación o perfeccionamiento? En caso afirmativo ¿Cuáles son los tres últimos cursos que ha tomado? Proporcione el título o el contenido general de cada uno y cuál es la entidad que lo organizó.

III. DATOS DEL ESTABLECIMIENTO Y CARACTERÍSTICAS DE SU ALUMNADO

11. Gestión del establecimiento

- 1. Privada
- 2. Estatal

12. Indique el total de alumnos de su escuela

13. Respecto a cada uno de los siguientes aspectos, indique cuál es su estado actual

	Bueno	Regular	Malo
El edificio en general			
El mobiliario en general			
Las aulas			
La biblioteca			
El patio			
Los baños			

14. Indique el estado de la mayoría de las aulas en relación a los siguientes aspectos

	Bueno	Regular	Malo
Bancos			
Pizarrones			
Iluminación			
Calefacción			
Ventilación			
Superficie en relación a la cantidad de alumnos			

15. Indique con qué recursos didácticos cuenta la escuela y con qué frecuencia son usados

Recursos	Dispone		Si dispone, ¿con qué frecuencia se usan?		
	Si	No	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca
Libros y/o revistas para docentes					
Libros y/o revistas para los alumnos					
Mapas y láminas					
Videos didácticos					
Programas de computación para el aprendizaje en las distintas áreas					
Proyector y/o retroproyector					
Equipo de sonido					
DVD					
Fotocopiadora					
T.V.					
Laboratorio					
Materiales de laboratorio					

16. ¿Qué cantidad de computadoras se encuentran actualmente disponibles para ser usadas por alumnos y docentes con fines didácticos?

17. ¿Qué porcentaje de las computadoras usadas con fines didácticos están conectadas a Internet?

18. La escuela, ¿dispone de biblioteca? En caso afirmativo, ¿con cuántos ejemplares cuenta?

19. ¿Cómo se utiliza la biblioteca?

20. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de estudiantes que concurren a su escuela provienen de un medio social cuyos recursos pueden ser considerados tal como se indica a continuación?

Recursos	0%	1-24%	25-49%	50-74%	75-100%
Totalmente insuficientes					
Escasos					
Suficientes					
Más que suficientes					

21. ¿Qué proporción de alumnos de esta escuela recibe alguno de los siguientes servicios compensatorios (sin costo para el alumno)?

Servicios	Ninguno	Una minoría	Alrededor de la mitad	La mayoría	Todos
Desayuno/Merienda					
Almuerzo					
Vestimenta y/o calzado					
Apoyo escolar					
Útiles y/o material didáctico					

22. ¿En qué medida las siguientes situaciones y/o conductas constituyen un problema en su establecimiento? (En cada uno de los ítems, marque sólo una opción)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Repitencia				
Sobriedad				
Ausentismo				
Violencia verbal y/o física (entre alumnos y/o entre alumnos y el personal del establecimiento)				
Daño de las instalaciones				
Faltas de conducta (copia, escaparse de clase, desorden en clase, etc.)				

IV. PRÁCTICA DOCENTE Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LECTURA Y ESCRITURA

23. ¿Qué proporción de los alumnos de esta escuela considera usted que:

	Ninguno	Una minoría	Alrededor de la mitad	La mayoría	Todos
Lee con fluidez (con precisión, velocidad y entonación adecuadas)					
Comprende adecuadamente lo que lee					
Puede inferir información no presente en forma explícita en un texto					
Recuerda una cantidad adecuada de información a partir de lo leído					
Escribe textos, al menos una carilla, adecuadamente					

24. ¿Qué proporción de los alumnos de esta escuela considera usted que presentan dificultades importantes para leer y escribir?

- a. Ninguno
- b. Una minoría
- c. Alrededor de la mitad
- d. La mayoría
- e. Todos

25. A la finalización de los estudios ¿Qué proporción de los alumnos se desempeñan en un nivel apropiado en comprensión lectora y producción escrita?

- a. Ninguno
- b. Una minoría
- c. Alrededor de la mitad
- d. La mayoría
- e. Todos

26. ¿Qué proporción de los docentes que conforman el plantel de este establecimiento...

	Ninguno	Una minoría	Alrededor de la mitad	La mayoría	Todos
Ha realizado cursos de capacitación y/o perfeccionamiento en temáticas ligadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel en que dicta clases					
Trabaja con los alumnos la comprensión de textos y la producción escrita en relación a la materia que dicta					
Dedica un tiempo suficiente a conversar con sus alumnos sobre los resultados de sus evaluaciones					
Se preocupa por cuánto aprenden sus alumnos					
Promueve la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje					

27. Según su opinión, ¿cuál de estos factores influye más en el aprendizaje de la lectura y escritura? (Marque con un círculo sólo los tres que considere más importantes)

- a. El contexto social y cultural del que proceden los alumnos
- b. La disponibilidad de recursos ligados a la lectura y escritura (libros, revistas, papeles, lápices, etc.) con que cuentan los alumnos en sus hogares
- c. El interés por la lectura y la escritura presente en el contexto del hogar
- d. La disponibilidad de recursos didácticos con que cuenta la escuela
- e. El interés por la lectura y la escritura que se transmite en la escuela
- f. Los conocimientos específicos de los docentes referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito
- g. La capacidad del docente para generar situaciones didácticas apropiadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura
- h. La coordinación del equipo docente del establecimiento para el logro de un proceso de alfabetización exitoso
- i. La capacidad de los docentes para detectar tempranamente en los alumnos posibles dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO DESTINADO A PADRES¹⁰

Este cuestionario forma parte de una investigación que se está realizando en distintas escuelas de la ciudad de La Plata y que intenta conocer cuáles son las capacidades en lectura y escritura de los niños que finalizan la EPB y de aquellos que cursan el tercer año de la ESB, con el objetivo de ayudar a mejorar sus desempeños.

Sus respuestas serán confidenciales y de suma utilidad para alcanzar este objetivo.

Apellido y Nombre de la persona que responde a este cuestionario:

Edad:

Relación de parentesco con el alumno:

Nombre del alumno:

1. ¿Quiénes viven juntos en su casa?

1. Madre e hijos
2. Madre, padre/ e hijos
3. Madre, pareja (no padre) e hijos
4. Padre e hijos
5. Padre, pareja (no madre) e hijos
6. Otros (familia extensa)

2. ¿Tienen libros en su casa? Aproximadamente, ¿Cuántos?

1. Ninguno
2. 1-10
3. 11-20
4. 21 o más

3. En su casa ¿Tienen libros especialmente destinados a sus hijos, como por ejemplo libros escolares, libros de cuentos, de entretenimiento, etc.?

1. Ninguno
2. 1-10
3. 11-20
4. 21 o más

4. En su casa ¿Hay papeles, lápices, lapiceras, etc., para que los chicos dibujen o escriban?

1. No hay
2. Si, pero poco
3. Si, mucho

¹⁰ Si bien se aplicó este cuestionario completo a los padres de los alumnos incluidos, en la presente tesis se han considerado solo los datos ligados a su nivel educacional y categoría ocupacional.

5. ¿Hay computadora y/o televisor en su casa?

1. No, no hay ni televisor ni computadora
2. Sí, hay televisor
3. Sí, hay computadora
4. Sí, hay televisor y computadora

6. Si en su casa hay computadora, ¿Quién la usa?

1. El niño
2. Otra/s persona/s
3. El niño y otras personas

7. Si en su casa hay televisor, ¿Su hijo mira televisión? ¿Cuánto tiempo por día?

1. No mira
2. De 1 a 3 horas
3. Más de tres horas ¿Cuántas?

8. ¿Qué programas le gusta mirar?

1. Programas educativos
2. Dibujos animados
3. Programas de entretenimientos
4. Novelas, Películas

9. ¿Ud. controla lo que su hijo mira por televisión?

1. Sí, selecciono los programas que puede mirar.
2. No, lo dejo mirar de todo.

10. ¿Usted piensa que a su hijo le gusta leer?

1. No, no le gusta
2. Un poco
3. Mucho, le encanta

11. ¿Usted piensa que a su hijo le gusta escribir?

1. No, no le gusta
2. Un poco
3. Mucho, le encanta

12. ¿Usted considera que su hijo tuvo dificultades para aprender a leer y escribir?

1. Sí, tuvo dificultades para aprender a leer y escribir.
2. No, no tuvo dificultades para aprender a leer y escribir.

13. Si su hijo tuvo dificultades para aprender a leer y escribir y las superó, señale cómo:

1. Con ayuda de la casa.
2. Con ayuda de la escuela.
3. Con ayuda de un maestro particular.
4. Con ayuda de un profesional especializado.

14. Actualmente ¿Ud. piensa que su hijo lee y escribe adecuadamente?

1. Lee y escribe adecuadamente.
3. Aún tiene dificultades para escribir.
4. Aún tiene dificultades para leer.
5. Aún tiene dificultades para realizar ambas actividades.

15. Si Ud. piensa que su hijo aún tiene dificultades para leer y escribir

1. Piensa así porque Ud. lo ha observado leer y escribir.
2. Piensa así porque se lo han informado en la escuela.
3. Piensa así por ambas razones.

16. ¿Quiénes son responsables de que su hijo lea y escriba adecuadamente?

1. Principalmente la escuela.
2. Principalmente los padres o la ayuda que reciba en su casa.
3. Ambos, la enseñanza de la escuela y la ayuda de la casa.

17. ¿Usted sabe leer y escribir?

1. Sí
2. Sí, pero con dificultades.
3. No

18. Otros miembros de la familia que viven en su casa ¿saben leer y escribir?

1. No
2. Sí, el esposo
3. Sí, otros hermanos
4. Sí, otros familiares

19. Si fue a la escuela ¿Durante cuántos años?

1. 1 a 3 años
2. 4 a 6 años
3. 7 a 9 años
4. 10 a 12 años
5. 13 o más

20. Si su esposo/a fue a la escuela ¿Durante cuántos años?

1. No corresponde, no tiene esposo/a
2. 1 a 3 años
3. 4 a 6 años
4. 7 a 9 años
5. 10 a 12 años
6. 13 o más

21. ¿Usted lee habitualmente? ¿Cuánto tiempo?

1. No leo o leo hasta 15 minutos diarios.
2. Leo más de 15 minutos a 1 hora diaria.
3. Leo más de 1 hora diaria.

22. ¿Su esposo/a lee habitualmente? ¿Cuánto tiempo?

1. No corresponde, no tiene esposo/a
2. No lee o lee hasta 15 minutos diarios.
3. Lee más de 15 minutos a 1 hora diaria.
4. Lee más de 1 hora diaria.

23. ¿Qué lee usted habitualmente?

1. No corresponde, no lee
2. Diarios, Revistas
3. Libros
4. Material de apoyo en tareas escolares (manuales, diccionarios, etc.)

24. ¿Qué lee su esposo/a habitualmente?

1. No corresponde, no tiene esposo/a
2. No corresponde, no lee
3. Diarios, Revistas
4. Libros
5. Material de apoyo en tareas escolares (manuales, diccionarios, etc.)

25. ¿Cuál es su ocupación?

1. Profesional
2. Técnico
3. Docente
4. Empleado
5. Comerciante
6. Oficios
7. Ama de casa
8. Planes sociales
9. Desocupado
10. Otros

26. ¿Usted necesita leer y/o escribir en sus actividades diarias?

1. No corresponde, no sabe leer ni escribir
2. Necesita leer
3. Necesita escribir
4. Necesita leer y escribir

27. ¿Cuál es la ocupación de su esposo/a?

1. No corresponde, no tiene esposo/a
2. Profesional
3. Técnico
4. Docente
5. Empleado
6. Comerciante
7. Oficios
8. Ama de casa
9. Planes sociales
10. Desocupado
11. Otros

28. ¿Su esposo/a necesita leer y/o escribir en sus actividades diarias?

1. No corresponde, no sabe leer ni escribir
2. Necesita leer
3. Necesita escribir
4. Necesita leer y escribir

29. ¿Usted repitió algún grado en la escuela?

1. No corresponde, no fue a la escuela
2. Si
3. No

30. ¿Usted tuvo que abandonar la escuela?

1. No corresponde, no fue a la escuela
2. Si
3. No

31. Si usted tuvo que abandonar la escuela, ¿La pudo retomar más adelante?

1. No corresponde, no fue a la escuela
2. Si
3. No

32. ¿A usted le costó aprender a leer y escribir?

1. No corresponde, no sabe leer ni escribir
2. No le costó nada
3. Le costó mucho
4. Le costó un poco

33. ¿Usted u otra persona le ayudan a sus hijos a preparar el material que le piden en la escuela?

1. Siempre
2. A veces
3. Nunca

34. ¿Usted u otra persona conversa con sus hijos acerca de lo que están haciendo en la escuela?

1. Siempre
2. A veces
3. Nunca

35. ¿Cómo se siente usted respecto a lo que la escuela está haciendo por la educación de sus hijos?

1. Muy descontento
2. Algo descontento
3. Satisfecho
4. Muy satisfecho

¿Desea agregar algo más que le preocupe de sus hijos y que no le hemos preguntado?

.....

.....

.....

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 7**Ejemplos de producciones escritas del G1 y del G2 en ambas evaluaciones**

GRUPO 1	
TIEMPO 1	TIEMPO 2
Sujeto 1	
<p>Sin título</p> <p>Mi animal preferido es el gato Lo que se de los gatos es que son muy ajil, tienen 7 vidas, saltan muy alto, come ratones y igado, etc. otro animal preferido es el perro: son muy compañeros con el humano, son carnivoros son juguetones...</p> <p>Y el ultimo un conejo: Lo que sé de un conejo, es que comen zanaoria, pasto son vegetarianos. son muy tranquilo y saltan muy alto.</p>	<p>Título: Lobo</p> <p>Mi perro es siveriano, por lo cual nunca tiene frio, no tiene mal caracter; Pero duerme a menudo.</p> <p>Le gusta jugar con muñecos, pero marca mucho su territorio con otros perros y se pelea con todos los perros que se le cruzan, es guardian y cuida la casa como si fuera la de él. Se llama lobo, el come verduras y carne, le gusta mucho el mórron, Come mucha carne y huesos de carne, aveces come pollo.</p> <p>Lo que tiene de malo es que cambia el pelaje amenudo y pierde mucho pelo.</p> <p>Se lleva bien con los gatos, ama cuando hace frio.</p>

Sujeto 2	
<p>Título: El Perro</p> <p>El Perro tiene 4 patas dos ojos ladra algunos perros son negros tienen cola duerme tiene dientes, muerde grande come carne ladra los perros tiene pulgas, duerme, muerde y tiene 10 años tiene dos orejas se llama Ulises vive en la calle el es muy jugeton le gusta jugar con una pelota mordiendola salta</p>	<p>Título: El Perro</p> <p>Mi perro es mediano y gordo puede tener muchas habilidades por ejemplo salta, correr el ambiente en el que vive es mi casa se alimenta con carne y pollo las costumbres de un perro son ladran, comen y duermen.</p>
Sujeto 3	
<p>Título: Los conejos</p> <p>conejo= su alimento es muy bariado come alimento bolonciodo, lechugo, zonohorio etc.</p> <p>empiesan a tener cria a los 6 meses de vido, cada siete meses vuel a tener cria, cosi siempr tiem en cinco y dies crias.</p> <p>vive en ambientes muy bariados, porque se adactan facilmen a un nuevo ambiente puede vivir en la antartida como en el bosque o en el campo si vie en la antartido poro sobrevivir su pelo es muy largo pero en el campo y el bosque su pelo es mas corta. si vie en la antartido poro sobrevivir su pelo es muy largo pero en el campo y el bosque su pelo es mas corta.</p>	<p>Título: Los conejos enanos</p> <p>Pertenece a una raza pequeña, llegan a medir entre 10 y 15cm. su pelo suele ser corto, pero también hay con pelo largo. Su pelaje tiene colores claros, aunque también hay de tonos oscuros.</p> <p>Pueden saltar bastante alto, ya que poseen mucha agilidad y aunque corren rapido se caracteriza por ser lentos al caminar.</p> <p>Antes se los podía encontrar en la pradera, pero, al pertenecer a una raza pequeña solo es posible encontrarlos en los criaderos.</p> <p>Son animales hervivoros, por lo que, comen verduras, pasto, etc; en los criaderos son alimentados por comida balanceada.</p> <p>Suelen afilar sus dientes diariamente, los raspan contra maderas o algo lo suficientemente duro.</p>

Sujeto 4

Título: el animal

El gato tiene muy buen físico/ es carnívoro/ trepan arboles y pueden correr muy rápido/ qué su enemigo es el perro y si pueden atrapar algun pajarito lo comen/ qué se pelean entre ellos los gatos y pueden saltar los árboles muy alto y le gustan que le rasquen la cabeza.

Título: El Gato "Roberto"

El gato Roberto es chico, mide 50cm, y su piel es color negra. Sus habilidades son correr y gritar vive en mi casa, su alimentacion es leche y copitos y sus costumbres es jugar a la mañana, y a la tarde darle un buen baño.

Le gusta jugar con los chicos y le gusta que lo acaricien, le gusta que lo saquen a pasear y que le peguen.

Sujeto 5

Título: El halcon

El halcon es un mamífero que se alimenta de reptiles como la serpiente/ la iguana y el lagarto/ puede ver a mas de 100m de distancia/ es un animal que puede volar/ su cuerpo esta lleno de plumas y vive en las montañas.

Título: El halcon

Las características del halcon son tener plumas, un picocorto y alas, las habilidades son que puede volar y tiene buena vista, el ambiente en el que vive es en el aire. Le gusta comer ratas y liebres, esta acostumbrado a volar y comer.

Sujeto 6

Título: Perro

Tiene 4 patas 2 ojos 1 osico 1 boca 1 cola y es el mejor amigo del hombre, los perros comen gatos. El perro tiene muchas caracterizticas. Puede hacer pis donde quiera.

Título: Los Perros y sus características

Los Perros habitualmente esta haciendo diferentes tipos de actividades como: correr saltar jugar o Dormir. Los perros tienen muchas habilidades dos de ellas son su gran sentido del olfato y Auditivo. El Perro come cualquier cosa con tal de alimentarse como por ejemplo la basura que tiramos diariamente. El ambiente del perro varia de donde este su dueño o quizá por que esta abandonado y no sabe donde vivir. Los perros tienen diferentes tamaños algunos son gordos algunos son flacos o en su altura algunos miden más de un metro y otros menos.

Sujeto 7

Título: El gato

El gato se alimenta de carne y comida balanceada, el gato tiene cuatro patas, dos ojo, una nariz, dos orejas, puede saltar hasta 2 metros de altura.

Título: Los gatos

Los gatos: Hay diferentes tipos de raza, pero su tamaño es el mismo miden aproximadamente unos 20 centímetros, su piel es peluda y muy suavecita, su habilidad es saltar, y son muy juguetones, el habitad de los gatos es la calle y las casas.Los gatos comen comida balanceada y carne y un montón de cosas más.La costumbre de los gatos es dormir y andar por la calle.

Sujeto 8

Título: Mi perro Ciro

Mi perro Ciro, es negro, es bajo y come mucho, no juega mucho, le ladra a los sapos y a los perros que pasan por la calle, tiene 2 años, y persige a los gatos, no anda mucho en la calle, y no le gusta mojarse, tambien duerme mucho.

Título: Los perros, el mejor amigo del hombre

El perro, hablando en plural, es el mejor amigo del hombre, depende el comportamiento del perro o de la forma que lo cuida el dueño.

Algunos perros son más amigables que otros, por que algunos los crían más para ser guardianes, y otros los crían más juguetones. También algunos perros son más amigables que otros depende el comportamiento del perro, hay algunos perros que te acercas y te empiezan a ladrar y hay otros que lo unico que hacen es jugar.

Es mejor cuidar bien y tratar bien a un perro desde que es cachorro/a por que si no de grande va a ser difícil educarlo.

Es mejor criarlos en un buen lugar, y no dejarlos salir, alimentarlos bien, etc.

De esta forma podría transformarse en tu mejor amigo.

Fin!

Sujeto 9	
<p>Título: El gran león</p> <p>El León es el animal casi mas peligroso de la selva llega a pesar mas de 100 kg. Su cuerpo tiene pelos y en su cuerpo tiene una gran melena.</p> <p>El león es un animal rápido para correr hac (¿?) caza todo tipo de animal grandes o pequeños. Es un animal que vive en lugares humedos y lleno de arboles por la bejetación vive en las selvas por ejemplo las africanas.</p>	<p>Título: el leon</p> <p>el león es un animal que pesa aproximadamente 200kg, vive en la selva alrededor de 40 años. Se alimenta de carne, principalmente de cuando caza, come venados, animales mas pequeños, que el leon sepa que es mas fuerte.</p> <p>Su piel es casi todo pelo y en la cabeza y cuello tiene un monton de pelo, llamado tambien melena.</p>
Sujeto 10	
<p>Título: El perro, caniche</p> <p>El caniche, su tamaño es chico, su altura es baja, su piel puede ser negro o blanco.</p> <p>El caniche tiene habilidades que pueden ser; enfermedades en la piel y cuando es invierno no puede dormir afuera por que se conjela.</p> <p>Su ambiente es dentro de la casa, su comida es alimento de perro o carne y sus costumbres son dormir en la cama o ladrar en el auto.</p>	<p>Título: Biografia de un Perro</p> <p>Un perro puede medir un metro aproximadamente, suelen haber diferentes tamaños. Tienen diferentes habilidades como salir hacer sus necesidades afuera y no adentro de una casa.</p> <p>Su ambiente puede ser en la calle o vivir adentro de una casa. Su alimento es alimento valanciado o comida que comemos las personas. Y sus costumbres pueden ser como estar con personas.</p>

GRUPO 2

TIEMPO 1

TIEMPO 2

Sujeto 1

Título: La cebra

La cebra es un animal que vive en el campo. Sus costumbres son: saltar mucho, cazar conejos y liebres, también le gusta jugar con las vacas. Miden más o menos 1 m, 35 cm, tiene la piel suave, tiene rayas blancas y negras en todo su cuerpo y son grandes.

Les gusta comer pasto, insectos, animales pequeños, cazar pájaros y comerlos. A veces la comida la comparte con los chanchos, vacas, renos y ciervos.

Son muy buenas compañeras con las vacas y ciervos.

También, a veces el granjero les da carne. Y si se portan mal las deja durmiendo afuera.

Título: Cebras

las cebras suelen vivir en la sabana, tal vez en el bosque, pero principalmente en la sabana. Estos animales son mamíferos.

Ellas suelen comer plantas, la vegetación del lugar y pasto o césped

Sus características principales son: son medianamente grandes, miden alrededor de 1.30 y 2 metros, son blancos con rayas negras o negro con rayas blancas.

Correr es una de sus habilidades y también cazan animales más pequeños. También estos son cazados por leones, ya que viven en lugares parecidos.

Sujeto 2

Título: ¿Quién mejor que el perro?

Como dice el título quien mejor que el perro, estos animales se caracterizan por ser altos, bajos, grandes, chicos y son muy peludos acorde a su raza.

También tienen un gran olfato, pueden llegar a oler a una perro en celo a 15 cuadras. Pero eso no es lo único: pueden escuchar con mucha precisión y son extremadamente amigables.

Los perros viven en casas con personas, pero también hay perros salvajes que no viven con personas o tienen muchas familias. Estos comen de todo, carne, fideos, pure, etc. Y están acostumbrados a correr mucho, ya sea salvaje o de una casa; a jugar con niños, entre ellos y en casos con los adultos; y la mayoría de las veces los perros callejeros están acostumbrados a tener peleas con otros animales o con perros. Pero nunca olviden el mejor amigo del hombre es el perro.

Título: El mejor amigo del hombre

Analizemos las Maravillas del perro Labrador, además de ser un hermoso y cariñoso animal, este perro a veces beige o negro es un muy buen amigo.

Llega a ser un perro de tamaño mediano-grande en su adultez, lo cual a veces asusta, pero solo se necesitan unos minutos para que te tomen afecto y juegue con vos.

De pequeño es bastante juguetón, les gusta sentirse querido y ser querido. Normalmente tienen una muy buena relación con humanos.

Es muy habilidoso en el agua, para ser un perro, por eso a veces se los usa como perros rescatistas.

Usualmente, son perros domesticados, que viven en casas con personas, se los alimenta con alimento balanceado, y a veces darles un pedazo de carne los hace muy felices.

Es una gran raza para tener en cuenta al querer un perro; bien educado, logrará que el amor y cariño que usted le da, sea correspondido. No lo olvide, el perro es el mejor amigo del humano.

Sujeto 3

Título: Perros

Puede haber distintas clases de perros, también hay diferentes tamaños y colores.

Los perros son veloces, tienen un muy buen olfato.

También puede buscar y atrapar cosas por que son muy astutos y ágiles.

Título: Perros

Hay distintas razas de perros, en la que varían sus tamaños, peso, piel, etc.

Los perros tienen mucho estado físico. Estos viven en lugares abiertos, hogares o en la calle (los que son abandonados).

Se alimentan de alimentos balanceados, que sirven para su desarrollo.

Algunos son juguetones, otros guardianes y otros son entrenados para ayudar a las personas.

Sujeto 4

Título: La vida de un delfin

El delfin es un animal que mide aproximadamente 2,00 metros, su piel es lisa, es de un color celestino

Este animal es muy agil y rapido, y con sus saltos suele ser el centro de atención de muchos humanos.

Vive en el oceano, mas cerca de la superficie porque debe salir a respirar.

Se alimenta de animales marinos en especial pequeños peces.

Entre sus costumbres se encuentran sus saltos y sus constantes paseos en manada.

Título: La vida del delfín

El delfín posee una piel suave, ya que se encuentra en el mar.

Tiene un tamaño mediano entre los animales que viven bajo el agua.

Este animal, que es un mamífero, es el que sigue en desarrollo al hombre. Tiene una mente muy desarrollada y una habilidad para comunicarse en su grupo. En los grupos que forman hay una jerarquización pero también una excelente organización.

Viven en el mar en grandes grupos.

Su alimentación esta basada en peses.

Generalmente estos animales son usados en varios lugares como centro de atracción, debido a su aspecto, habilidad para realizar cosas que entrenan y por ser amigables.

Sujeto 5

Título: El león

Los leones son cuadrúpedos, miden aproximadamente 1 metro, tienen una melena de color marrón oscuro y su pelaje es color marrón claro

Tienen muchas habilidades entre ellas se pueden distinguir la velocidad que tienen y cazar. Cazán en manadas, y cazan alces y zebras por lo general.

Viven en la selva. Se encuentran en África.

Título: El león. El rey de la selva

El león tiene un tamaño medio-grande, posee un pelaje dorado, una larga melena marrón, aproximadamente mide 1 metro 30 de largo, es corpulento, y su ferocidad lo ayuda mucho para llevar a cabo su gran habilidad, la caza.

Este animal es originario de la selva, ambiente en el que la biodiversidad es muy grande, también hay otros que son propios de la sabana y su costumbre es salir a cazar en manada y enseñarle de alguna forma a hacer esto a los más pequeños, lo que cazan generalmente son buyes.

Sujeto 6

Título: La mamba verde

Mide 2 metros aproximadamente y su piel esta conformada por algo similar a las escamas.

Sus habilidades son cazar, trepar y camuflarse. Vive en los árboles y allí logra camuflarse muy bien.

Come animales ejemplo: ratones pero también puede consumir y digerir presas mucho más grandes que ella ejemplo: benado.

Dos de sus costumbres son comer y cazar.

Su veneno no es tan potente come el de su prima la mamba ve negra.

Por la mamba verde solo se registran unas pocas muertes de gente que ah sido mordida por ella.

Título: El leon

El leon es un animal fuerte, vive en la selva africana, suele cazar de noche y es muy grande. Suele cazar gacelas y otros animales. Es de color marron anaranjado y tiene una gran melena.

Al leon lo suelen llamar el rey de la selva.

Sujeto 7

Título: El rinoceronte africano

El rinoceronte africano se la pasa durmiendo medio día después sale a bagabundiar y a comer. habitualmente es tranquilo pero cuando se siente amenazado pone en funcionamiento a sus dos cuernos.

Este animal está en peligro de extinción. Mide aproximadamente 2 m.

Sus dos únicos cuernos están ubicados en la trompa uno adelante de otro.

Normalmente sale a la noche a tomar agua a los ríos cercanos pero siempre tiene cuidado porque cualquier animal carnívoro puede estar acechando.

Pelea con sus dos cuernos contra otro rinoceronte para obtener a la hembra.

Título: La vida del rinoceronte en la sabana africana

El rinoceronte africano es un animal proveniente de África. Es un animal bastante grande y es uno de los más pesados del mundo seguido por el elefante y muchos de los animales acuáticos. Su piel es dura y resistente para cubrirse de muchos ataques de otros animales. También lo que lo identifica mucho es su cuerno gigante saliendo del medio de su hocico que lo usa para defenderse de ataques inoportunos y para luchar contra otros de su misma especie. Su base de alimentos es prácticamente vegetariano y solo come hojas caídas o de arbustos pequeños.

Este animal normalmente para luchar por una hembra o defender su territorio usa su cuerno contra otros machos y luchan entre sí para poder ser quien tiene el poder en esa región y ya que al cuerno lo desgastan mucho tienen que cuidarlo regularmente afilandolo y lijandolo contra árboles o piedras grandes. Este animal tiene bastante tiempo y mucho más que los humanos pero a causa de su caza furtiva están empesando a desaparecer al igual que los elefantes por sus cuernos que son de un material muy caro.

Sujeto 8

Título: Serpiente anaconda

Es una Anaconda larga que mide 2,5 m aproximadamente, su color es marron y tiene algunas manchas verdosa. Tiene unos grandes colmillos y sin veneno, y tambien una lengua larga y roja. No tiene patas. y es un animal terrestre.

Se desliza rápido para atrapar a sus presas. Vive en el pantano.

Come ratones y los estrangula, porque no tiene veneno. También después de 1 año cambia su piel asi la renueva.

Título: La serpiente ANACONDA

La Anaconda es uno de los reptiles más impresionantes en el mundo, ya que es la serpiente más grande y alargada, y mide alrededor de 40m.

Se suele encontrar en pantanos, selvas o lugares donde hay agua y son húmedos.

Entre las serpientes esta es una raza muy particular, porque para aniquilar a su presa la extrangula hasta que no pueda respirar, y en general las serpientes matan a sus presas con veneno.

La Anaconda es un animal carnívoro, como ratas, ruedores, y animales que se encuentran en su habitat.

Sujeto 9

Título: El león feroz

Un león es carnívoro, de tamaño mediano. Se mueve rápido para cazar, tiene buen olfato para buscar a sus presas. Puede vivir en un bosque, o en algun desierto. Su mejor alimento son los lobos y las cebras.

Las costumbres de los leones es cazar sorpresivamente.

Título: La vida animal

El león es un animal que mide acerca de 1.50m

En su mayoria del cuerpo tiene pelos. El león es rapido y habil para cazar animales. Vive en la selva o en otros lugares abiertos. Lo que come es carne de los animales que caza. La vida del felino se basa en cazar y alimentarse y conseguir comida para sus crias.

Sujeto 10

Título: “Los gatos y sus secretos”

Los gatos, en general, suelen ser miedosos, extrovertidos o cariñosos; esto depende del gato.

Los gatos castrados suelen ser gordos, pero otros, pueden ser gordos porque se alimentan muy bien. Otros pueden ser muy flacos porque andan solos por la vida y no se alimentan demasiado. Y cuando las gatas están embarazadas engordan, pero no todo el cuerpo, solo la parte trasera a las patas delanteras y se les hace como una bola que se nota demasiado.

Estos tienen la habilidad de cazar, por ejemplo cuando no tienen de que comer, y cazan pájaros, etc. Y también tienen la habilidad de saltar.

Ellos cuando no tienen dueño se van trasladando de un lugar a otro y cuando tienen viven en su casa.

Les gusta mucho el pescado, el bife, los pájaros y su comida balanceada.

Cuando se les hace mimos, y están contentos, ronronean y a la misma vez mueven la punta de la cola; y cuando están enojados mueven toda la cola.

Pero mi conclusión es que son muy divinos y cariñosos.

Título: Los gatos, tan especiales.

Los gatos, como todos conocen, son animales mamíferos felinos de tamaño pequeño (comparados con otros animales) y de altura también baja; tienen el tamaño, aproximadamente, de un bebé, recién nacido, con varios meses. Casi todos los gatos, (excepto algunas razas) tienen pelos; naranjas, blancos, grises, negros, que depende el gato, son suaves o asperos.

Los gatos son muy hábiles e inteligentes, por ejemplo, cuando están en presencia de un perro, corren muy rápido y saltan a lugares con gran altura, como árboles y de estos se sujetan gracias a sus uñas.

Son animales domésticos, pueden vivir tranquilamente dentro de una casa (ellos lo disfrutan). Pero también son capaces de vivir afuera, en la calle, en el parque, en elvas, etc;.

Son “fanáticos” del pescado, pero, generalmente se alimentan de comida balanceada, pero si no tienen dueños que los alimenten, son capaces de cazar, generalmente pájaros.

Cuando están contentos, cuando alguien les hace “mimos” o cuando están con sus dueños, ronronean, ese es su principal hábito, que ningún otro animal tiene.