

Informe de investigación

Proyecto de Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en establecimientos del nivel medio de Enseñanza

Noviembre de 2007

Equipo de trabajo

Marta Teobaldo
Sara Melgar
Armando Belmes

1. Fundamento de la propuesta

1.1 Acerca de los datos disponibles

Hasta el momento se han realizado evaluaciones sistemáticas en el Nivel Primario de enseñanza de las escuelas del GCBA. Estas dan cuenta de la **situación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en términos tanto de logros como de dificultades y deficiencias**, las que se relacionan no sólo con qué contenidos se enseñan sino con las formas de tratamiento de los mismos.

La acumulación de datos disponibles sobre evaluación de los alumnos en este nivel es representativa, desde el año 2002, por el carácter de las muestras y provee información sobre la terminalidad de los tres ciclos que componen la enseñanza primaria.¹

Sin embargo, la jurisdicción no dispone de un volumen de datos equivalentes referidos al Nivel Medio de enseñanza, generados **desde** la modalidad que ha caracterizado al “Sistema Participativo de Evaluación de los Desempeños de los Alumnos”, puesto en funcionamiento en el año precedentemente mencionado. Sin embargo, es importante aclarar que en 1997 se realizó una experiencia de evaluación sobre “Articulación entre 7º grado y 1ª año del secundario” en el marco de un Proyecto, de carácter voluntario, que se puso en marcha durante 11 años, en 1992.²

Continuando con la línea que orientó el trabajo de evaluación en las escuelas desde 1992, el relevamiento de información cuantitativa y cualitativa que se propone para el nivel medio de enseñanza, se fundamenta en la necesidad de conocer los procesos empleados por los alumnos para resolver las situaciones que se les plantean en evaluaciones vinculadas con la comprensión lectora y la producción de textos escritos.

En la prueba de evaluación que se administró se tomaron en cuenta distintos niveles de dominio de la Lengua escrita como **contenido instrumental y transversal en áreas del conocimiento prescriptas en el currículo**, dado que en todos los campos del conocimiento se consideran fundamentales y básicas las habilidades de los alumnos relacionadas con la recuperación, selección y reformulación de ideas a partir de la lectura o la escucha atenta

¹ Los datos constan en los informes sobre los resultados obtenidos en las evaluaciones de tercero, quinto y séptimo grados, administradas como parte del Sistema de Evaluación de los Desempeños de los Alumnos. Hay que añadir los datos resultantes del Operativo Nacional de Evaluación (ONE)

² En el año 1992 se inició una experiencia de evaluación en 40 escuelas estatales de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación tuvo carácter voluntario y se extendió hasta fines del año 2001, en que se convirtió en Sistema Participativo de Evaluación, porque las escuelas participantes, fueron seleccionadas en función de criterios estadísticos de representatividad.

Es importante señalar que al Proyecto originario se adscribieron, en 1996, otros 40 establecimientos dependientes de gestión privada. La cantidad de escuelas que participó en la primera etapa, anterior a su transformación en sistema representativo de evaluación, estuvo determinada por la cantidad de miembros que integraba el equipo de investigación, ya que la solicitud de adscripción al Proyecto era muy alta y excedía la posibilidad de atender un número superior al mencionado (80, en total).

así como también la generación, expresión y comunicación de las ideas propias.

Este tipo de evaluación tuvo como propósito:

1. Dar continuidad a la modalidad de los procesos evaluativos realizados en el nivel de enseñanza primaria, precedentemente mencionado, para obtener información que haga posible un análisis longitudinal de ambos niveles.
2. Contar con información útil y pertinente para mejorar los rendimientos de los alumnos de las escuelas de nivel medio de enseñanza, en cuanto a comprensión lectora y producción escrita. En este sentido, se procuró conocer los logros y deficiencias de los alumnos en términos de las exigencias que impone el sistema de la Lengua.
3. Aportar la información necesaria para planificar acciones destinadas a mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos, tomando en cuenta la articulación con la Enseñanza Primaria y los años que conforman la escuela Media.

1.2. Características generales de las dificultades pedagógicas en el Nivel Medio de Enseñanza

El abandono y el desgranamiento son efectos permanentes de dificultades y fracasos que alteran el ritmo del itinerario escolar de un alumno. La consecución de un proyecto de desarrollo y consolidación de los saberes básicos de los estudiantes del Nivel Medio reconoce un triple riesgo de fracaso escolar:

1. la expulsión de los estudiantes del sistema educativo;
2. la repitencia y su posible incidencia en el abandono de la trayectoria escolar y
3. la culminación del Ciclo Medio sin haber adquirido los conocimientos requeridos y los procesos cognitivos propios de ese nivel y las competencias necesarias en términos del manejo de la Lengua como sistema oral y escrito.

Algunos de los problemas que los docentes del Nivel Medio suelen observar con frecuencia en sus alumnos, son los siguientes.

1. comprensión lectora deficiente;
2. escaso valor de las producciones orales y escritas;
3. dificultades en la selección de información pertinente para la escritura de un texto o para operar con esa información cuando deben complementarla con aportes para el desarrollo de un tema y
4. falta de experiencia para confrontar posiciones o argumentar.

También los supervisores de este nivel en la Jurisdicción han señalado, en reiteradas oportunidades, la existencia de problemáticas de los alumnos en todas las áreas, pero observaron especialmente obstáculos específicos en

lectura y escritura y manifestaron la existencia de dificultades respecto de la articulación vertical y horizontal entre años, ciclos y niveles.

Ciertamente, para realizar las actividades escolares en todas las disciplinas y campos del conocimiento, los alumnos tienen que leer, escribir, comunicar y realizar distintas operaciones como explicar, resumir, describir, exponer a partir de la observación de un gráfico, recuperar datos e informaciones, justificar puntos de vista, formular preguntas, responder preguntas literales e inferenciales³.

Sin embargo, las frecuentes y sostenidas dificultades de los alumnos relacionadas con el escaso desarrollo de estas habilidades básicas parecen ser las determinantes de la frecuente insuficiencia en las tareas que se les asignan. Es recurrente el problema de las fallas en la interpretación de las consignas, de la falta de atención y comprensión y, en suma, del bajo nivel de logro en los aprendizajes de las diferentes áreas.

La problematicidad que revisten estos desempeños del alumnado requería comenzar con una investigación que aportara datos para esclarecer los alcances reales de la lengua como **contenido transversal**, al mismo tiempo que contribuyese a discriminar sus incumbencias específicas.

En efecto, la cuestión de la transversalidad se ha incorporado con presencia cada vez más sostenida en los procesos de reforma educativa y ha pasado a constituirse en una demanda de los proyectos institucionales donde, sin embargo, no es aún clara su inserción, articulación e incumbencias que les son propias.

El término transversalidad ha sido usado con diferentes sentidos. En algunos casos se empleó para calificar temáticas que, por su naturaleza, se resisten a ser tratadas en el ámbito de una sola disciplina, por ejemplo, la salud, la sexualidad o el ambiente. En este sentido, la noción de transversalidad alude a enfoques pluridisciplinarios de determinadas temáticas.

El concepto se ha vinculado, también, al tratamiento de problemas sociales, llamados “temas transversales”, tales como la discriminación, el multiculturalismo, la violencia o la paz.

Sin embargo, existen contenidos que no responden a las características anteriores. Nos referimos específicamente a los de la producción y comprensión oral y escrita que, aun cuando tradicionalmente son enseñados de manera sistemática dentro de un área curricular específica, a saber, el área de Lengua, admiten un enfoque de enseñanza transversal.

Esta afirmación se sustenta en el hecho de que las competencias lingüísticas se requieren como instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos de todas y de cada una de las áreas curriculares. Los

³ Preguntas literales: aquellas que se contestan con los datos evidentes y disponibles. Preguntas inferenciales: aquellas que requieren otros conocimientos del que contesta.

contenidos de las distintas disciplinas proporcionan los conocimientos que les son inherentes e implican procesos específicos para su tratamiento y comprensión, en términos de la currícula. Pero el dominio de la lengua, como contenido instrumental y básico de cualquier aprendizaje debe, por este mismo carácter, ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente de cada institución.

Conforme a esta caracterización, los contenidos referidos a las habilidades básicas de leer, escribir, hablar y escuchar ocupan un lugar central, porque, para aprender en el contexto de la escuela, los alumnos necesitan apropiarse de las formas lingüísticas y de los géneros discursivos que sirven de expresión y soporte a los conceptos de cada campo de conocimiento.

A la vez, es importante realizar una distinción respecto de la adquisición de estas habilidades básicas. Hablar y escuchar son habilidades que se adquieren en el entorno social primario (la familia, el barrio) y se perfeccionan en la educación formal. ***La lectura y la escritura, en cambio, son objetos de enseñanza intencional cuyo dominio debe garantizar la educación formal, no sólo porque son contenidos de un área sino porque, como se acaba de señalar, son necesarios para todos los campos del conocimiento.***

En relación con estos saberes debería articularse el proyecto alfabetizador avanzado específico de la escuela media, pues le corresponde a la *alfabetización inicial* ofrecer las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y la habilidad lectora, pero la consolidación de los conocimientos adquiridos es incumbencia de la ***alfabetización avanzada propia del nivel medio de los estudios formales.***

Un principio que orienta la enseñanza de la Lengua en el contexto de la alfabetización avanzada es el trabajo progresivo sobre las estrategias de autonomía de los alumnos respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas para lograr que puedan *leer y escribir para aprender* los contenidos de las diversas áreas curriculares.

Para que el desarrollo de la lengua como contenido específico y con valor instrumental y transversal sea posible, todas las áreas del conocimiento escolar pueden y deben contribuir a la adquisición de estas habilidades a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones. Es decir, todas las áreas curriculares tienen un quehacer y una responsabilidad en cuanto al desarrollo de la lengua.

Para lograr la articulación del trabajo en esta área con el de todas las otras incluidas en la currícula, en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, los docentes y el cuerpo directivo del nivel medio necesitan habilitar un espacio de análisis y reflexión pedagógica de insumos provistos por la investigación evaluativa respecto de los desempeños de los alumnos y las incumbencias de cada área en estos saberes transversales.

Por este motivo un proyecto destinado a investigar acerca del dominio transversal de la lengua en el alumnado que cursa los primeros años de la Escuela Media, permitiría recabar datos referidos al nivel de uso instrumental

y a la capacidad de reflexión metacognitiva en los siguientes dominios básicos:

- el grado de desarrollo de vocabularios disciplinares específicos;
- la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información en las distintas áreas;
- la escritura de los géneros académicos necesarios para el aprendizaje de los contenidos relativos a las diferentes áreas curriculares;
- el conocimiento de la normativa (sistema de la Lengua).

La resolución de estos problemas requiere no perder de vista dos cuestiones fundamentales:

1. que dentro de las incumbencias de las instituciones educativas, el mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos constituye la base necesaria para todos los aprendizajes y aun para aprender a aprender.

2. que los docentes son los actores imprescindibles para llevar a cabo los procesos de mejoramiento escolar de esas competencias pero que, para poder efectivizarlo, necesitan profundizar su propio conocimiento acerca de la transversalidad de la lengua en vinculación con su área disciplinar.

La información que se derive de la investigación que venimos desarrollando acerca de las dificultades del alumnado en este aspecto, debería permitir al personal directivo y a los docentes tomar las decisiones institucionales y didácticas más adecuadas y eficientes en orden a resolver y superar, progresivamente, los problemas antes explicados.

3. Nuestra propuesta

3.1. Especificación del contenido y la modalidad de la propuesta

Dadas las dificultades lingüísticas y comunicativas mencionadas, la evaluación se realizó en el 2º año del nivel medio y estuvo centrada en la comprensión ***de textos correspondientes a disciplinas curriculares del Nivel Medio.***

La selección del 2º año para administrar las evaluaciones se fundamenta en el desgranamiento que se observa en el pasaje del primero al segundo año del mencionado nivel.

El trabajo se llevó a cabo en establecimientos de algunas modalidades que integran el Sistema Educativo de esta Jurisdicción, pertenecientes a las distintas Regiones Escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

Por los motivos precedentemente expuestos, nos propusimos:

Administrar evaluaciones a los estudiantes empleando como instrumento una prueba de **comprensión de contenidos curriculares que se estimaban significativos, pero en áreas que no correspondieran específicamente a**

la de Lengua. El objetivo estuvo orientado a evaluar, las competencias lingüísticas de los alumnos en la comprensión de distintos textos disciplinares y el dominio de las competencias lingüísticas derivadas del Sistema de la Lengua, esperables en este nivel de la escolaridad. En este sentido, las evaluaciones administradas persiguieron el objetivo de proveer información útil para trabajar en acciones directas de mejoramiento educativo, desde las Direcciones involucradas (Planeamiento, Investigación, Currícula, Direcciones de Nivel).

Para la interpretación de los resultados de las pruebas se decidió tomar en consideración variables externas e internas al sistema (sociofamiliares y escolares de los estudiantes, como la asistencia a clase, la sobriedad, la repitencia, la condición ocupacional del padre y de la madre, sus niveles educativos alcanzados, etc.)

3.2. Objetivos específicos

Los propósitos centrales que orientaron las evaluaciones son los siguientes:

- Extender, al Nivel Medio, las modalidades predominantes de evaluación que se desarrollaron en el nivel primario del G.C.B.A;
- Relevar información cuantitativa y cualitativa a fin de comprender las características específicas de los desempeños de los estudiantes en el momento de la administración de las pruebas, tomando los resultados como un indicador cuya asociación con otras variables contribuya a:
 1. Mejorar la retención y las competencias de los estudiantes de 2º año al finalizar el curso, a fin de que cuenten con las condiciones académicas básicas de alfabetización avanzada;
 2. Proveer información destinada a mejorar, progresivamente, el rendimiento de los estudiantes del nivel Medio en la comprensión lectora y en la producción escrita, articulando acciones con el nivel primario de enseñanza.
 3. Contar con información que permita poner en marcha estrategias pertinentes relativas al uso de la lengua en todas las asignaturas y áreas, articulando progresivamente la propuesta de trabajo con el primer año de la escuela Media y con los años subsiguientes.
 4. Difundir los resultados obtenidos a las instituciones involucradas en el Proyecto, docentes, personal directivo, Supervisores y a las autoridades responsables de la Secretaría de Planeamiento, del Nivel Medio y de la Dirección de Investigación, así como intercambiar información con otros equipos que desarrollan proyectos en el mismo Nivel. Aunque se trató, finalmente, de una muestra reducida (por exclusivas razones presupuestarias) la intención es hacer conocer las

conclusiones y propuestas que se deriven de la investigación a otros establecimientos del nivel.

3.3. La participación de los establecimientos

Las escuelas Medias del G.C.B.A. en las que se desarrolló el Proyecto, en esta primera etapa, tuvieron una adscripción de carácter voluntario, siguiendo la experiencia que, como se mencionó previamente, tuvo lugar en el nivel de enseñanza primaria, desde 1992 hasta el año 2001. Recordamos que esa estrategia metodológica hizo posible, como en otras experiencias sobre evaluación, ganar progresivamente la confianza y por lo mismo la adhesión de las escuelas, circunstancia que resultó determinante para aumentar la cantidad de adscripciones iniciales. Ello permitió - con posterioridad - instalar con carácter representativo el Sistema de Evaluación de la Ciudad.

Las evaluaciones se administraron en escuelas que adscribieron a la propuesta y el equipo responsable se trasladó a cada unidad educativa.

4. Cambios metodológicos introducidos durante el desarrollo del Proyecto.

La decisión adoptada de trabajar conjuntamente con la Dirección de Currículo (aproximadamente en el mes de Abril) generó demoras sustanciales en la ejecución del Proyecto. Con posterioridad, el cambio de autoridades en esa Dirección, nos colocó en la situación de reenfocar el Proyecto originario para poder continuar con nuestros propósitos iniciales.

Como se trataba de evaluar la comprensión lectora y la producción escrita tomamos la decisión, en obvio acuerdo con la Dirección de Investigación y con el apoyo de la Dirección de Nivel Medio, de seleccionar para la evaluación textos de distintas disciplinas curriculares a partir de un relevamiento de los manuales escolares más usados por los alumnos en las escuelas de la muestra. Se mantuvo la idea inicial de evaluar las competencias de los alumnos de segundo año en la comprensión de textos correspondientes a disciplinas que excluyeran el área específica de Lengua, precisamente guiados por la hipótesis de la necesidad de trabajar la lengua como herramienta transversal. Se trataba, entonces, de evaluar tomando textos como los de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se procuraba analizar, en esa selección extraída de manuales, cuál era el grado de comprensión del texto y qué respuestas daban los alumnos a las preguntas que se les formulaban.

Es preciso aclarar que ninguno de los interrogantes que componían la prueba exigía conocimientos previos, sino una comprensión adecuada del texto seleccionado.

Dada la carencia de presupuesto, resultó inviable para el equipo (compuesto por sólo tres investigadores) hacerse cargo de la toma de las evaluaciones en todas las secciones de segundo año de los 24 establecimientos que adhirieron al Proyecto.

En efecto: cada una de las ocho Regiones Escolares presentó por lo menos tres establecimientos dispuestos a trabajar en el tema de investigación

seleccionado. La idea inicial era administrar las pruebas en todos los turnos y secciones, muestra que debió ser reducida sustancialmente.

El criterio que se adoptó para la selección definitiva de la submuestra consistió en recoger la información relevada por los Supervisores y los directivos de las 24 escuelas sobre aquellas secciones de segundo año con mayores niveles de rendimiento. Entre esas secciones se eligieron 8 al azar, procurando que estuvieran representados los turnos mañana y tarde, porque en ambos se concentraban los mejores promedios de calificaciones.

Con anterioridad a la aplicación de la prueba se tomó la pre-prueba en un establecimiento ajeno a los que integraban la muestra voluntaria. El procedimiento, como es sabido, es indispensable para asegurar la validez y la confiabilidad del instrumento definitivo.

Una vez corregidas las evaluaciones piloto, se procedió a la reformulación de la versión originaria, con la finalidad de ajustarla a los resultados de la pre-prueba y a los distintos problemas que se detectaron en la toma: aspectos referidos a las consignas, a la extensión de la prueba, al tiempo promedio empleado por los alumnos para responderla, etc.

En total acuerdo con la Dirección de Educación Media, con los Supervisores, los directivos de las escuelas y los docentes, se fijaron los días en que se administrarían las evaluaciones.

En una visita previa, se entregó a los directivos de las escuelas el corpus de textos seleccionados de los manuales, para que se tuviera la certeza de que se trataba de textos escolares y se proveyera alguna idea acerca de la extensión y complejidad de la selección efectuada. Obviamente no se explicitó qué texto sería elegido para la prueba. En esa misma oportunidad se explicitó nuevamente al personal directivo el objetivo de la evaluación y se insistió acerca de su carácter diagnóstico.

Además, se dejó una planilla destinada a recoger datos de carácter sociofamiliar y socioeducativos. Esta debía ser completada para entregarla al responsable de administrar las pruebas el día de la evaluación, a los efectos de contar en cada caso (según el número de orden establecido en la planilla de asistencia) con la información correspondiente a cada alumno que entregaba su prueba.

Las evaluaciones se realizaron sin inconvenientes en las fechas acordadas. Quienes participaron en la toma elaboraron un informe de cada situación de prueba, por escuela, el que se adjuntará para cada Supervisor, directivos y docentes de la escuela correspondiente en el Anexo que se incluye al final del presente texto.

La actividad inmediata posterior, consistió en la evaluación de cada prueba, siguiendo el criterio de respuestas correctas, parcialmente correctas, incorrectas y no contesta.

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo del total de las pruebas recogidas. Se encontrará el promedio general, obtenido entre las 8 escuelas que participaron en la evaluación, y los promedios por cada ítem de la prueba, considerando también, las 8 secciones de grado en que se administraron las pruebas (una por escuela). Cada uno de ítems contiene un análisis cualitativo de las características de los problemas detectados, en términos de mayores o menores grados de dificultad. Es importante tomar en

consideración que incluir la categoría “parcialmente correcta”, es una opción metodológica que provee información sustantiva, porque permite observar en qué han consistido los obstáculos encontrados por los alumnos y su grado de relevancia. De este modo es posible proveer sugerencias didácticas que puedan mejorar los resultados, centrándose en el enfoque y los procedimientos de enseñanza que serían más adecuados.

Del mismo modo se señalan los logros obtenidos por los alumnos cuando sus respuestas fueron correctas y en algunos casos, las peculiaridades de las parcialmente correctas, cuando han estado próximas a ser óptimas.

Cabe aclarar que cada Supervisor/a recibirá un informe completo, el que incluirá los resultados generales de las ocho escuelas más los específicos de la escuela de su Región en la que se administró la prueba. De esta manera la información es confidencial para cada establecimiento a la vez que el informe general les permitirá a todos comparar el promedio global con el promedio general de su escuela, así como el promedio total de los ítems de la muestra les hará posible comparar esos datos con resultados obtenidos, por ítem, en su escuela.

Por razones de tiempo y nuevamente de recursos no se han podido establecer asociaciones con los datos que contienen, para cada alumno, las planillas con información sociofamiliar y socioeducativa. Se cuenta con ellas y sería un encuadre valioso poder contextualizar los resultados obtenidos a fin de verificar si existe algún grado de asociación entre los resultados obtenidos y las variables consideradas.

5. Evaluación de la comprensión lectora

Como se señaló previamente, esta investigación procura ponderar las dos competencias básicas de la escritura: la comprensión y la producción de texto, manifestadas por alumnos y alumnas de segundo año de escuelas medias del GCB A. La comprensión lectora se pondera en el contexto de la lectura de un texto de manual y la producción de texto en la elaboración de respuestas escritas a ítems de evaluación.

Para medir la comprensión lectora se presenta un texto de historia relacionado con la modalidad de pensamiento narrativo (Bruner, 1988). En este caso se evalúa la lectura de la narración en tanto documentación y memoria de acciones humanas y representación discursiva de experiencias o hechos históricos, situados en el tiempo.

A partir de la lectura de texto narrativo histórico se proponen actividades estructuradas que relevan

- ✓ la comprensión de la información explícita, que da cuenta del dominio de estrategias de comprensión literal o comprensión de lo dicho expresamente en el texto a través de inferencia simple, en los ítems 2 3.1 y 6;
- ✓ la posibilidad de completar, de manera pertinente, información faltante en el texto mediante la recuperación de información implícita a través de inferencia elaborativa, en los ítems 1 y 3.2;

- ✓ la capacidad para la reorganización cronológica de la información obtenida a partir de la lectura mediante la identificación de núcleos narrativos en el ítem 4.

Asimismo, a partir del relato seleccionado se propone una actividad de carácter abierto en el ítem 5 que consiste en la escritura de un texto a partir de información dada. Esta operación se considera base para que el lector controle su propia comprensión del texto a través de un monitoreo metacognitivo que consiste en el seguimiento que se hace del proceso de lectura propio a través de la escritura que reviste valor epistémico⁴.

Cada una de las consignas plantea un problema de lectura de diferente complejidad, de manera tal que su resolución por parte de alumnos y alumnas permite reconocer las dificultades que se les presentan en las distintas fases del proceso de comprensión lectora y producción de respuesta escrita. El análisis posterior de los resultados posibilita que esta investigación aporte datos que contribuyan a diseñar estrategias de mejoramiento de la comprensión lectora del texto de estudio.

Las respuestas de alumnos y alumnas son analizadas según marcos teóricos provenientes de la Psicología Cognitiva de la lectura y de la Lingüística textual⁵ y sistematizadas en rangos según claves de corrección, dado que en este trabajo investigativo se considera que “Un método de identificación de la estructura textual es necesario para examinar el proceso de comprensión del texto... Los procedimientos para analizar la estructura textual deben permitir su uso como matrices de puntaje para acceder a la medición de la comprensión y del recuerdo de un texto por parte del lector... A partir del análisis de la estructura textual, pueden derivarse sistemas de asignación de puntajes para pruebas experimentales de comprensión de textos.” (Molinari Marotto, 1998).

Para el análisis de inferencias simples y elaborativas se tomó como referente el análisis de inferencias en García Madruga, (1999).

Para el análisis de la recuperación de núcleos narrativos se siguió la taxonomía de Barret en Alliende y Condemarín, (1999).

De Beaugrande y Dressler (1997) proveen las categorías de análisis del texto. Para el análisis de la relación entre las estructuras sintácticas tardías y la producción del texto se siguió a Solana (1999) y para el análisis de errores, Defior Citoler (2000), Fayol (1995) y Scardamalia y Bereiter (1992).

La investigación fue pensada en dos etapas:

⁴ Es el valor de la escritura como instrumento privilegiado del conocimiento, con su potencia para ordenar las ideas, para pensar más analíticamente, para aclarar y aclararse uno mismo lo que piensa y sabe sobre un tema u objeto de conocimiento. La escritura, en este caso sirve para aprender. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta naturaleza, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar unas acciones que antes de estar ordenadas en la escritura se le presentaban simultáneamente en el pensamiento.

⁵ Ver anexo bibliográfico

La primera (completada en 2007) releva la comprensión lectora de los alumnos cuando es guiada por preguntas que enfocan la lectura del texto fuente en fragmentos aislables y su relación con la competencia de producción de texto escrito como entramado coherente y cohesivo distinto de un listado. (Ver análisis de respuestas y conclusiones).

En una segunda etapa se podría relevar la misma comprensión inicial guiada, pero esta vez en relación con el conocimiento específico de los géneros discursivos propios de la divulgación científica escolar.

La investigación aporta elementos para sugerir formas de articular la enseñanza de los textos y sus tipologías en el área de Lengua y Literatura, con el conocimiento textual y de géneros necesario para leer y escribir en todos los espacios curriculares.

5.1. El instrumento administrado

Leer atentamente el siguiente texto de Ciencias Sociales.

La ocupación del Río de la Plata

En España, durante el reinado de Carlos V, circulaban relatos legendarios que aseguraban que en las cercanías del Mar Dulce existía una *sierra de la plata*. Estas versiones habían surgido después de las expediciones de Solís y Caboto, cuando el primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino. Estas historias y el interés de la corona española de asegurarse el control de una zona cercana a los dominios portugueses, impulsaron el envío de una expedición hacia una región de América muy distante de los ricos territorios de aztecas e incas.

En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata. Pedro de Mendoza firmó una capitulación con Carlos V que le concedía el título de Adelantado. Al frente de 14 naves y 1.500 hombres llegó al Río de la Plata y, según había sido establecido en la capitulación fundó un fuerte al que llamó Nuestra Señora del Buen Aire.

Los grupos de cazadores nómadas que habitaban la región fueron hostiles con los españoles. La falta de alimentos y la inexistencia de metales preciosos desalentaron a los conquistadores. Mendoza enfermó y murió durante el viaje de regreso a España.

Juan de Ayolas y Domingo de Irala continuaron la búsqueda de la sierra de la plata y se dirigieron hacia el norte, remontando las aguas del río Paraná. Al llegar al territorio de los guaraníes, en 1537, los españoles fundaron Asunción.

Contestar las siguientes preguntas

1. En el texto presentado se mencionan algunos hechos que sucedieron antes de que Pedro de Mendoza llegara al Río de la Plata.
¿De qué hechos se trata? Escribalos

2. En el texto hay un lugar geográfico que aparece mencionado de formas diferentes, a través de frases y denominaciones distintas. Copie, en la línea de puntos, todas las denominaciones con las que se lo designa.

3. En los siguientes fragmentos que se presentan a continuación (3.1. y 3.2.), extraídos del texto que se presentó en la primera página, usted tiene que indicar a quién se refiere el sujeto.

3.1. “El primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino.”
¿Quién descubrió el litoral?

3.2. “En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata.” ¿Quién organizó la expedición?

4. Copiar de manera ordenada cronológicamente la totalidad de los hechos mencionados en el texto.

5. Con las oraciones que escribió en orden cronológico en el ejercicio anterior (punto 4), escriba un texto completo empleando conectores.

6. ¿Por qué se desalentaron los conquistadores? Explique las causas.

5.2. Claves de corrección y resultados totales

Para cada consigna realizamos un breve análisis de la competencia lectora implicada y consignamos la grilla de corrección correspondiente con sus rangos de respuesta:

A: respuesta correcta

B: respuesta parcialmente correcta

C: respuesta incorrecta

D: no contesta

Asimismo incluimos los resultados totales, algunos ejemplos de resolución y las observaciones más significativas.

Consigna 1: En este texto se mencionan algunos hechos que sucedieron antes de que Pedro de Mendoza llegara al Río de la Plata. ¿De qué hechos se trata?

Una competencia de base para la lectura del texto histórico en cualquiera de sus tipos es la distinción entre la historia y el discurso. En toda narración la historia es la sucesión de hechos presentados en su orden cronológico: primero lo que sucede en primer lugar, luego lo segundo, lo tercero y así

hasta agotar el contenido narrado. La identificación de la historia en el texto narrativo permite distinguir las unidades de la sintaxis narrativa: núcleos o hechos fundamentales, hechos secundarios que dependen de los fundamentales, indicios de lugar y tiempo, informaciones o datos puros.

Sin embargo, la mayor parte de las narraciones no se presentan en el orden estricto en que sucedieron los hechos. Alguien, el narrador, cuenta y al contar enuncia e imprime al enunciado modificaciones de diverso tipo.

- ✓ Modificaciones en el orden temporal de los hechos.
- ✓ Modificaciones en la duración de los hechos narrados a través de elipsis, pausa descriptiva o relato sumario.

Estas modificaciones deben ser identificadas y su orden histórico recuperado por el lector competente de la narración histórica. La importancia de esta competencia para la lectura comprensiva de la narrativa histórica amerita que en esta investigación se haya distribuido su evaluación en dos ítemes (consigna 1 y consigna 4):

La consigna 1 se propone relevar la competencia de los alumnos y alumnas para recuperar el orden de la historia a partir de las modificaciones del discurso en:

- ✓ el fragmento breve de un párrafo,
- ✓ el reconocimiento de las modificaciones en el orden temporal de los hechos, es decir que los alumnos tienen que identificar los hechos de la historia y ordenarlos temporalmente.

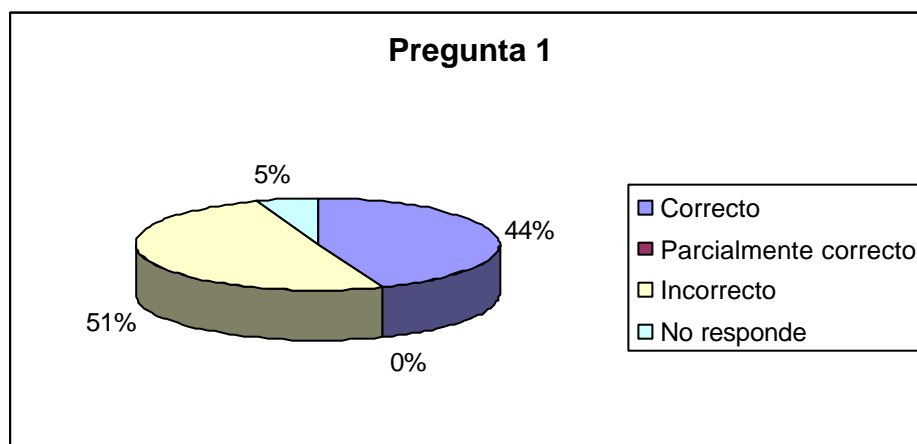
Notación	Resolución	Valor
A	Identifica por lo menos dos de los siguientes hechos y los ordena cronológicamente como sigue: Se producen las expediciones de Solís y Caboto, cuando el primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino. Surgen historias sobre sierras de la plata. La corona española tiene el interés de asegurarse el control de una zona cercana a los dominios portugueses.	Correcto

C	Identifica un solo hecho, con lo cual no puede ordenar cronológicamente / Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe	No contesta

**Total de la muestra
Pregunta1**

Valoración

A: Correcto	89
B: Parcialmente correcto	0
C: Incorrecto	102
D: No contesta	11
Total	202



Ejemplo de respuesta correcta:

“Algunos hechos son las expediciones de Solís y Caboto, los relatos sobre la sierra de la plata y el interés de la corona española por los dominios portugueses”

Ejemplos de respuestas incorrectas:

“Que en el Mar dulce existía una sierra de la plata”

“Se organiza una gran expedición y Mendoza firma una capitulación”

Observaciones:

En las respuestas incorrectas se advierte la dificultad de alumnos y alumnas para recuperar hechos anteriores a otro hecho, pero no inmediatos en su anterioridad. Alumnos y alumnas recuperan el hecho de que antes de llegar al Río de la Plata, Pedro de Mendoza firmó una capitulación, pero no hechos más alejados en el tiempo y sin embargo relacionados con el envío de la expedición, como los descubrimientos de Solís, los rumores acerca de riquezas y la necesidad de dominios cercanos a los que detentaban los portugueses.

Consigna 2. En el texto hay un lugar geográfico que aparece mencionado de formas diferentes, a través de frases y denominaciones distintas. Copie todas las denominaciones con las que se lo designa.

La comprensión lectora supone la recuperación de la forma en que se distribuye la información en el texto. En particular, la distribución del *tema*, lo conocido, lo dado, y el *rema*, lo nuevo, la información que se agrega, tiene influencia en un aspecto fundamental para la comprensión del lector: la identificación del tema tratado y su progresión a lo largo del texto. Algunos de los elementos lingüísticos que relacionan fragmentos de discurso son las **anáforas**. Las anáforas relacionan e identifican personas, cosas o fragmentos del discurso precedente. Las anáforas pueden ser gramaticales (posesivos, demostrativos, relativos) o lexicales (sustitutos léxicos: sinónimos, hipónimos, nominalizaciones, generalizaciones).

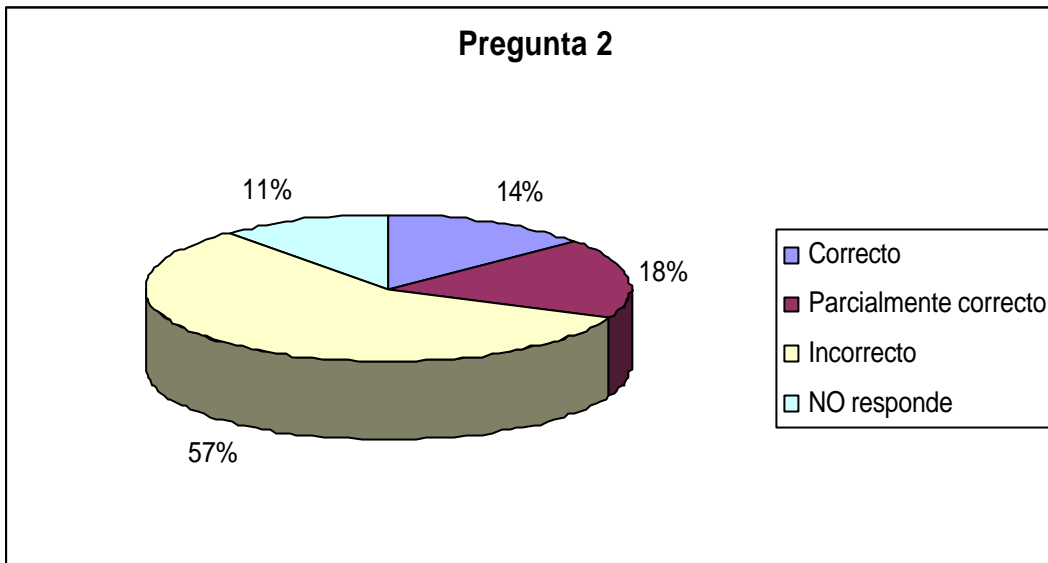
La consigna 2 se propone relevar la competencia de los alumnos y alumnas para recuperar un tipo de anáfora lexical: *los sustitutos léxicos*. **Este procedimiento contribuye a la comprensión lectora porque permite identificar expresiones diferentes que refieren a la misma entidad u objeto.** En el caso de la consigna, las denominaciones del Río de la Plata son *correferenciales*, **es decir, son formas de designar el mismo objeto.**

Notación	Resolución	Valor
A	Copia 2 dos de estas 3 tres <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mar Dulce ✓ litoral atlántico del actual territorio argentino ✓ región de América muy distante de los ricos territorios de aztecas e incas. 	Correcto
B	Copia una	Parcialmente correcto
C	Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

**Total de la muestra
Pregunta 2**

Valoración

A: Correcto	28
B: Parcialmente correcto	36
C: Incorrecto	115
D: No contesta	23
Total	202



Las respuestas correctas y parcialmente correctas coinciden con el listado ofrecido en las claves de corrección, por lo cual no las reproducimos.

Ejemplo de respuestas incorrectas:

“Sierra de Plata, región de América”

“El lugar geográfico es el litoral, luego aparece como sierra de la plata.”

Observaciones:

En las respuestas incorrectas se observa dificultad para identificar la correferencia, sumada, posiblemente, al escaso conocimiento enciclopédico.

Como observación general, cabe señalar que esta dificultad rara vez es reconocida por los productores de textos de manual y por los docentes, que no dedican tiempo de enseñanza explícita a relevar estos problemas de lectura y a enseñar y modelar cómo superarlos. Veremos después en la escritura su manifestación en el nivel de la producción personal.

Consigna 3. En los siguientes fragmentos que se presentan a continuación (3.1. y 3.2.), extraídos del texto que se presentó en la primera página, usted tiene que indicar a quién se refiere el sujeto.

3.1. “El primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino.” ¿Quién descubrió el litoral?

3.2. “En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata.” ¿Quién organizó la expedición?

En toda narrativa hay sucesos llevados a cabo por actores individuales o sociales. Para la comprensión de la Historia como ciencia es crucial la identificación del actor social. Aparte de las concepciones de la Historia que se manejen, todo enunciador de un texto histórico propone actores sociales para cada hecho.

La forma sintáctica de las oraciones puede favorecer u obstaculizar la identificación de estos actores sociales en la narrativa histórica.

- ✓ El sujeto expreso permite recuperar de manera inmediata al agente de la acción indicada por el verbo (Solís descubrió).
- ✓ Las formas deícticas o las anáforas pueden presentar un obstáculo a la comprensión porque el lector debe realizar una inferencia simple para vincular la comprensión semántica del sujeto bajo análisis a otra expresión anterior y efectivamente enunciada en un contexto inmediato, por ejemplo, en la oración o cláusula anterior (“El primero”, en referencia a Solís).
- ✓ El uso de la forma cuasi-refleja con el pronombre *SE* constituye el nivel más alto de complejidad (“Se organizó una expedición”), porque el lector debe realizar una inferencia elaborativa que le permita pensar, por un lado, que ese pronombre *SE* oculta un sujeto o actor que no es nombrado en el texto pero tiene existencia en la historia y por otro lado, cuál de los agentes o actores sociales mencionados en cualquier parte anterior del texto podría llenar las condiciones de agente de la acción de organizar una expedición (¿Pedro de Mendoza? ¿El rey?).

Aquí la determinación de sujeto y predicado recupera su verdadera función cognitiva en la medida en que no es la asignación de meros rótulos mecánicos a una frase dada sino la puesta en juego de operaciones semánticas de identificación de agentes y acciones y su posterior traducción a un orden sintáctico para comprender acabadamente un texto.

3.1. “El primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino.” ¿Quién descubrió el litoral?

Notación	Resolución	Valor
A	Solís	Correcto
C	Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta.

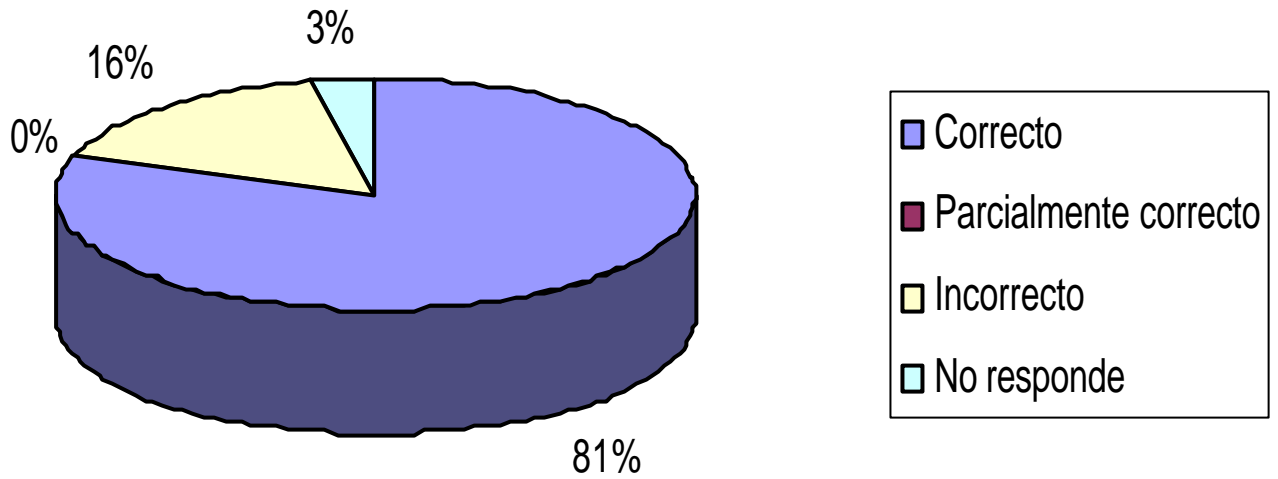
Total de la muestra

Pregunta 3.1

Valoración

A: Correcto	163
B: Parcialmente correcto	0
C: Incorrecto	32
D: No contesta	7
Total	202

Pregunta 3.1



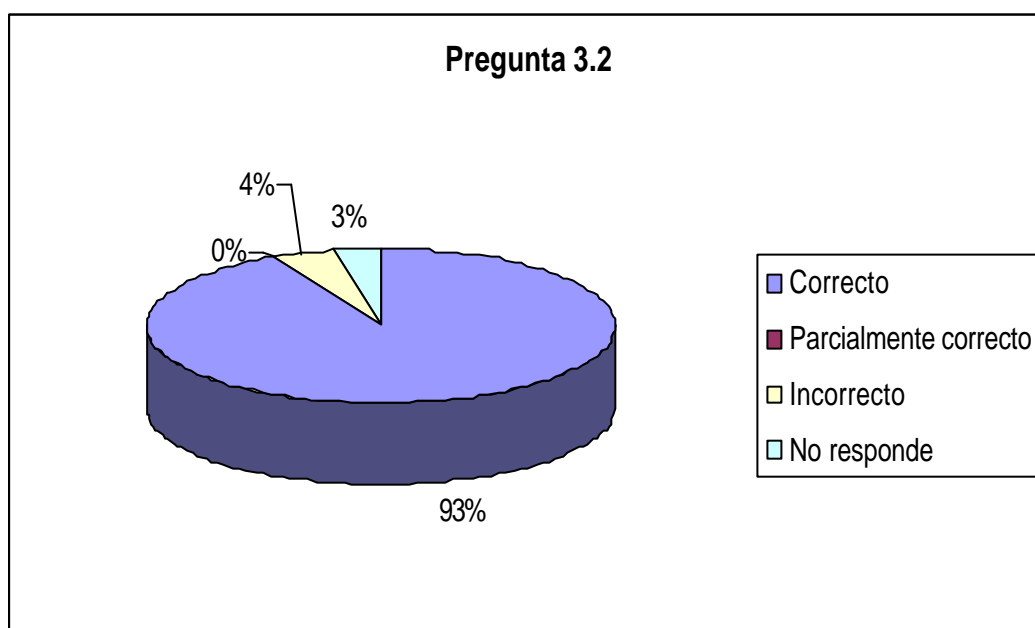
3.2. “En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata.” ¿Quién organizó la expedición?

Notación	Resolución	Valor
A	Se admiten: P. de Mendoza La corona española	Correcto
C	Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

Total de la muestra
Pregunta 3.2

Valoración

A: Correcto	187
B: Parcialmente correcto	0
C: Incorrecto	8
D: No contesta	7
Total	202



Observaciones:

La identificación de datos puntuales y explícitos obtiene los mejores resultados. Parece evidente que constituye la práctica lectora más habitual y sostenida.

Consigna 4. Copiar de manera ordenada cronológicamente la totalidad de los hechos mencionados en el texto.

Como vimos para la Consigna 1 se trata de que los alumnos recuperen la secuencia de hechos de la historia y la ordenen para poder explicarla con autonomía respecto de las soluciones discursivas que propone el autor del texto.

La consigna 4 se propone relevar la competencia de los alumnos y alumnas para comprender el orden de la historia a partir de las modificaciones del discurso en

- ✓ la totalidad del texto fuente, por lo cual deben enfrentar mayor complejidad proveniente de la extensión y cantidad de datos para ordenar,
- ✓ mediante el reconocimiento de las modificaciones en el orden temporal de los hechos y la solución de los problemas que provienen de la elipsis

(supresión de datos que pueden inferirse (por ejemplo, Ayolas e Irala eran españoles y parte de la expedición de Pedro de Mendoza) o de la necesidad de reponer relatos sumarios no explicitados en el texto (por ejemplo, Pedro de Mendoza fue elegido por el rey para la expedición).

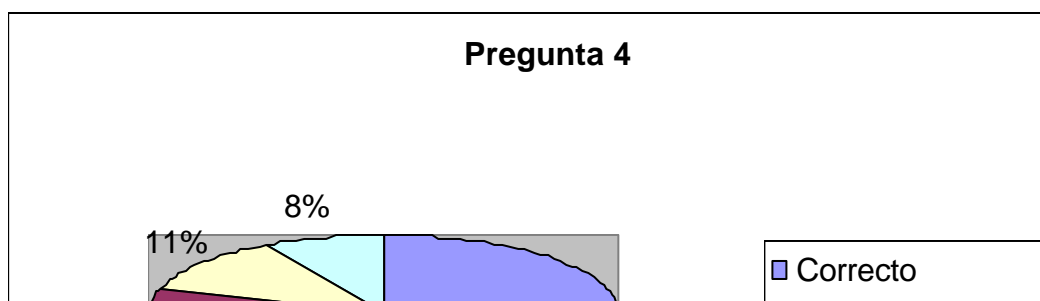
El lector competente de la narración histórica debe identificar estas modificaciones y recuperar su orden histórico.

Notación	Resolución	Valor
A	Anota en orden por lo menos 7 (la mitad) de los siguientes núcleos 1. Expediciones de Solís y Caboto 2. Circulación de relatos legendarios ... 3. Interés de la corona española de asegurarse el control de una zona cercana a los dominios portugueses. 4. En 1536, expedición hacia el Río de la Plata. 5. Firma de la capitulación con Carlos V que concedía el título de Adelantado a P. de Mendoza. 6. Llegada al Río de la Plata. 7. Fundación de Nuestra Señora del Buen Aire. 8. Hostilidad de grupos de cazadores nómadas que habitaban la región. 9. Desaliento de los conquistadores por falta de alimentos e inexistencia de metales preciosos. 10. Regreso de P. de Mendoza a España. 11. Muerte de p. de Mendoza durante el viaje. 12. Continuación de la expedición hacia el norte por Juan de Ayolas y Domingo de Irala. 13. En 1537 fundación de Asunción.	Correcto
B	Anota entre 4 y 6	Parcial. correcto
C	Anota menos de tres /Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

**Total de la muestra
Pregunta 4**

Valoración

A: Correcto	101
B: Parcialmente correcto	53
C: Incorrecto	22
D: No responde	26
Total	202



Las respuestas correctas recuperan el número de núcleos requeridos según las claves, por lo cual reproducimos aquí un ejemplo de respuesta parcialmente correcta, que permite apreciar el tipo de dificultad que enfrentan los alumnos:

*“Impulsaron el envío de una expedición a una región muy distante de territorios aztecas e incas
En 1536 se organiza una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la plata.
Pedro de Mendoza firmó una capitulación con Carlos V
Según esa capitulación firmada fundó un fuerte al que llamó nuestra Sra. Del Buen Aire.
Juan de Ayolas y Domingo de Irala continúan la búsqueda de la sierra de la plata.
En 1537 los españoles fundaron Asunción.”*

Observaciones:

Las respuestas parcialmente correctas no recuperan núcleos que permiten conocer antecedentes necesarios para justificar las acciones.

Para poder realizar la tarea, alumnos y alumnas deben emplear las siguientes estrategias:

- la fragmentación del texto y eliminación de redundancias: la tarea consiste primeramente en identificar y aislar las unidades de información. Se considera unidad de información cada parte del texto portadora de información nueva en

relación con las informaciones precedentes. Las distintas unidades de información de un texto no están aisladas, sino que corresponden a un principio de coherencia y unidad de sentido dada por el texto en su conjunto.

- la jerarquización: consiste en la clasificación de las diversas unidades de información en función de su importancia para mantener la lógica informativa del listado de “la totalidad de los hechos”, como pedía la consigna.

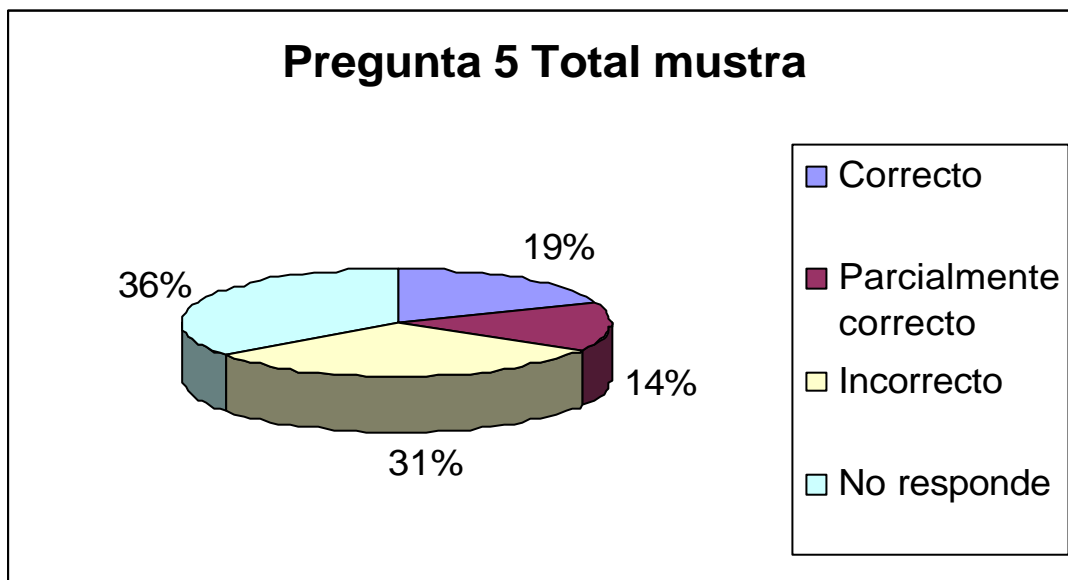
Ambas estrategias no constituyen una dotación innata, deben ser enseñadas con múltiples ejemplos, en diversos campos del conocimiento.

Asimismo, observamos que en el listado de acciones se mantiene la dificultad para identificar correferentes, dado que se separa la expedición de Ayolas e Irala de la fundación de Asunción por “españoles”.

Consigna 5: Con las oraciones que escribió en orden cronológico en el ejercicio anterior (punto 4), escriba un texto completo empleando conectores.

TOTAL DE LA MUESTRA

Pregunta 5



Cuando alguien se incorpora a la cultura escrita de su comunidad, comprende textos o discursos (orales y escritos) y da cuenta de lo que ha comprendido, expresando las ideas que ha recuperado, por lo cual está en condiciones de producir textos o discursos escritos y orales de manera coherente. Si es competente, su escrito puede demostrar que recupera las relaciones referenciales, de encadenamiento y desarrollo de los hechos y razonamientos y que prevé los procesos de inferencia del lector, que contribuyen a la comprensión del texto que ha producido.

La solución del ítem anterior (ítem 4) consiste en la presentación de una lista de frases, no produjo un texto. Al pedir que se elabore un texto con sus correspondientes conectores, se investiga si los alumnos y alumnas pueden identificar aquel, como tramado jerárquico coherente y cohesivo diferente de una enumeración. A la vez, el procedimiento de reordenamiento temporal realizado en el punto 4 ha puesto la suficiente distancia del original como para que los alumnos puedan generar su propio orden y puedan redactar un texto sin copiar por apareamiento trozos del texto fuente a manera de respuesta.

En el análisis de la consigna 5 consideramos las siguientes categorías:

1. **Informatividad:** Todo texto tiene lagunas informacionales que deben ser llenadas por el lector. Una serie de secuencias, datos o informaciones pueden no estar explícitas y pueden ser recuperadas por inferencia del lector, y, al revés, otras informaciones o datos no pueden ser recuperadas por inferencia sino que deben estar explícitas en el texto. La elaboración de éste último requiere, por parte del productor, la puesta en juego de recursos estratégicos que se vinculan con la conducción explícita de los procesos de inferencia del lector y la inclusión obligatoria de la información necesaria para favorecer la comprensión unívoca y reducir las lecturas múltiples.

Notación	Resolución de Informatividad	Valor
A	Recupera 7 a 8 núcleos narrativos identificados en la respuesta 4	Correcto
B	Recupera 4 a 6 núcleos narrativos identificados en la respuesta 4	Parcialmente correcto
C	Recupera menos de 4 núcleos narrativos identificados en la respuesta 4/ Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

2. **Cohesión:** El texto debe presentar conexión secuencial de los componentes de la superficie textual, dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otras. Los componentes que integran la superficie

textual (morfemas libres o ligados) se interconectan de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales.

La cohesión exige que el texto resultante:

- ✓ no copie el original, en cuyo caso no se ponen en juego decisiones personales de estructuración textual y por lo tanto la respuesta se considera incorrecta desde el punto de vista de la cohesión.
- ✓ sea un texto reformulado. En este último caso, las categorías de análisis para evaluar cohesión son:
 - Concordancia: entre sustantivos y adjetivos; sustantivos y determinantes y sujetos y predicados (S/V)
 - Correferencia: uso de proformas (pronombres, adverbios)
 - Conectividad: uso de coordinantes, subordinantes y marcadores.

Notación	Resolución de cohesión sobre texto de 15 renglones	Valor
A	Presenta hasta dos errores en las siguientes categorías: concordancia, correferencia, conectividad.	Correcto
B	Presenta entre tres y cuatro errores en las siguientes categorías: concordancia, correferencia, conectividad.	Parcialmente correcto
C	Presenta más de cuatro errores en las siguientes categorías: concordancia, correferencia, conectividad.	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

- 3. Coherencia:** trabazón lógica de los conceptos y relaciones que gobiernan el plan textual en el nivel profundo y que se traducen en el mantenimiento de un tema o asunto reconocible en el texto. La coherencia no es un simple rasgo del texto sino el producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los productores de los textos al servicio de su organización lógica, de manera tal que, si el texto resultante es efectivamente coherente, sus significados son recuperados por los lectores, quienes comprenden el texto sin recurrir a otras informaciones suplementarias. En este caso, son recuperados por los lectores sin recurrir al texto fuente.

Notación	Resolución de coherencia sobre texto de 15 renglones	Valor
A	La lectura del texto producido es suficiente para la comprensión de los sucesos relatados, su orden y sus relaciones de causa y consecuencia.	Correcto
B	La lectura del texto producido es suficiente para la comprensión de los sucesos relatados en su orden pero no especifica sus relaciones de causa y consecuencia.	Parcialmente correcto
C	La lectura del texto producido no es suficiente para la comprensión de los sucesos relatados, su orden y sus relaciones de causa y consecuencia.	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

4. Normatividad: Ortografía de copia, dado que los alumnos podían encontrar la mayor parte de las palabras en el texto fuente. Uso de la puntuación.

Notación	Resolución de ortografía de copia	Valor
A	Hasta dos errores de copia, incluyendo uso de mayúsculas	Correcto
B	Hasta cuatro errores de copia incluyendo uso de mayúsculas	Parcialmente correcto
C	Más de cuatro errores de copia incluyendo uso de mayúsculas.	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta.

Notación	Resolución de puntuación sobre texto de quince renglones.	Valor
A	Hasta dos errores de puntuación	Correcto
B	Hasta tres errores de puntuación	Parcialmente correcto
C	Más de tres errores de puntuación	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

5. Legibilidad: trazado gráfico que posibilita, dificulta o imposibilita la lectura del receptor.

Notación	Resolución de legibilidad sobre texto de quince renglones.	Valor
A:	Legible	Correcto
B:	Parcialmente legible	Parcialmente correcto
C:	Ilegible	Incorrecto
D:	No escribe ninguna respuesta	No contesta

Los resultados del relevamiento de estas cinco categorías por cada escrito analizado, fueron volcados en una grilla del siguiente formato:

Categorías empleadas	1. Informatividad	2. Cohesión	3. Coherencia	4. Normatividad	5. Legibilidad
-----------------------------	--------------------------	--------------------	----------------------	------------------------	-----------------------

Para la sistematización de resultados finales se tuvo en consideración la siguiente combinatoria:

Notación	Resolución de escritura de texto completo empleando conectores	Valor
A	La ponderación de las respuestas parciales 1 a 5 corresponde a los tipos A y B y ningún ítem ha sido evaluado con C o D.	Correcto
B	La ponderación de las respuestas parciales 1 a 5 corresponde a los tipos A, B y hasta dos ítems pueden ser evaluados con C, siempre que sólo uno de ellos corresponda a las categorías: 1. informatividad, 2. coherencia o 3. cohesión.	Parcialmente correcto
C	La ponderación de las respuestas parciales 1 a 5 incluye tres o más ítems evaluados con C, dos de los cuales correspondan a las categorías: 1. informatividad, 2. coherencia o 3. cohesión.	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

Ejemplos de respuesta a la pregunta 5

1. con resolución parcialmente correcta y correcta:

A1. En España durante el reinado de Carlos V corrió el rumor de que había una sierra de la Plata en las cercanías del Mar Dulce. Carlos V se interesó ya que era bueno tener dominios cercanos a los dominios portugueses; por eso Pedro de Mendoza firmó una capitulación con Carlos V y organizó una expedición, aunque cuando llegaron al Río de la Plata, se llevaron una desilusión, ya que los alimentos y los metales eran escasos. En el viaje de vuelta a España Pedro de Mendoza falleció.

A.2. Luego de que Solís y Caboto realizaron expediciones al Río de la plata, en España comienzan a circular rumores acerca de la existencia de una Sierra de la Plata, lo que impulsó una expedición a esta zona. En 1536, Pedro de Mendoza llega al actual Buenos Aires y funda un fuerte en la misma ubicación, al que llamó Nuestra señora del Buen Aire. Los indígenas expulsan a los españoles y Mendoza muere en viaje de vuelta. La exploración continúa con expediciones De Juan de Ayolas y Domingo de Irala, quienes fundan Asunción.

A.3. Después de que Solís descubriera el litoral de nuestro actual territorio se empezó a creer en la existencia de minas de plata y riquezas a orillas del Mar dulce. Debido a esto la corona envió una expedición a las costas del Río de la plata liderada por Pedro de Mendoza, en busca de riquezas.

Una vez que Pedro de Mendoza llegó al actual territorio argentino, funda el Fuerte Nuestra Señora del Buen Aire y ya que no encontraron ningún tipo de riqueza decidieron volver, durante ese viaje Pedro de Mendoza enfermó y murió. Un año más tarde Juan de Ayolas y Domingo de Irala fundan Asunción.

2. con resolución incorrecta:

C.1. A causa de relatos, historias de la sierra de la plata originaron una expedición hacia el río de la plata. Los conquistadores a falta de alimento y metales preciosos se desalentaron. En esa misma expedición de regreso a España Pedro de Mendoza se enferma y muere

Debido al fallecimiento de Mendoza Irola y Ayola continúan en la búsqueda de la sierra de la plata.

En 1537 los españoles fundan Asunción.

C.2. Primero en el reinado español de Carlos V se impulsó el envío de una expedición al Río de la Plata. Después en 1536 comienza la expedición a cargo de Pedro de Mendoza. Luego arribaron con 14 naves y 1500 hombres al Río de la Plata y establecieron un fuerte llamado Nuestra Señora del Buen Aire.

Después de desepsionarse al no encontrar las riquezas que les habían prometido Mendoza muere en el viaje a España. Luego Juan de Ayolas y Domingo de Irala continúan la expedición hacia el norte por el río Parana.

Por último en 1537 los españoles fundan Asunción.

C.3 .En españa durante el reinado carlosv circulaban relatos legendarios y aseguraban que en las sercanias del mar Dulce existia una sierra de plata, estas versiones abian surgido despues de las expediciones de solis y caboto tambien en 536 se organiso una gran expedicion que se comenso a llamar el rio de la plata Pedro de mendoza firma una capitulación con carlos v que le concedia el titulo. En la capitualcion fundo un fuerte al que llamó nuestra señora del buen aire y los grupos de casadores abitaban la region Mendoza se enfermo y murio durante el biaje de regreso a españa por la falta de alimentos y la inacistencia de metales preciosos y tambien desalentaron a los conquistadores

C.4. Existia una sierra del Plata en donde surgieron antes de las expediciones de solis y caboto él descubrio el litoral. Un envio de una expedición a los territorios aztecas e incas con una expedición que comenzo a llamarse Rio de la plata en 1536 quien firmo una capitulación con carlos V que funda un fuerte que se llamo Nuestra Sra del Buen Aire.

La falta de alimentos y metales desalentaron a los conquistadores.

C.5. Juan Díaz de Solís y Caboto realizan exploraciones el primero llegó al Río de la Plata y fundó un fuerte llamado Nuestra señora del Buen Aire. Comienzan a circular relatos legendarios sobre que el Río de la Plata se encontraba cerca del Mar dulce. Pedro de Mendoza organiza una expedición y firma una capitulación con Carlos V y en el viaje de vuelta a España se enferma y muere. Ayolas e Irala continúan su búsqueda. Los españoles fundan Asunción.

C.6. Durante el reinado de Carlos V circulaban relatos legendarios. Luego en 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la plata. Entonces Juan de Ayolas y Domingo de Irala continuaron la búsqueda de la sierra de la Plata y se dirigieron hacia el norte. Luego los grupos de cazadores nómades que habitaban la región fueron hostiles con los españoles y los conquistadores se desalentaron por la falta de alimentos y de metales preciosos.

C.7. La expedición de Solís y Caboto (ilegible) que uno de ellos descubriera el litoral Atlántico, havia una expedición hacia regiones de América. En 1536 (ilegible) una expedición hacia el río de la Plata y Mendoza firma una capitulación con Carlos V y se funda un fuerte llamado Nuestra señora de Buenos Aires después Mendoza muere regresando de España, después de eso Juan Ayolas y Domingo nómadas continuaron la búsqueda y en 1537 los españoles fundaron Asunción.

C.8. Durante el reinado de Carlos V circulaban relatos que decían la Sierra del Plata. Entonces Solis descubrió el litoral atlántico, actual Argentina. Luego la corona española se aseguraban los dominios portugueses y envió una expedición se la llamó Río de la Plata. Pedro de Mendoza al frente de 14 naves y 1500 hombres llegó al río de la Plata.

C.9. Circulaban relatos de que en las cercanías del mar dulce existía una sierra de la plata las versiones surgieron después de la expedición de Solís y Caboto. La corona española inició una expedición hacia America muy distante de los Aztecas e Incas, en 1536 se impulsó una gran expedición a lo que se empeso a llamar rio

de la plata luego Pedro de Mendoza firmo una capitulación con Carlos V que le concedería el título por adelantado al frente de 14 naves y 1500 hombres llege...

C.10. Después de las expediciones de Solís y Caboto Carlos V había descubierto el litoral. Como todos querían la corona tuvieron que enviar una expedición hacia una región de América.

La expedición se organiza en 1536 por lo cuál se llamo al Río de la plata. Para ponerse con un título adelantado Pedro de Mendoza firmó una capitulación y el había llegado al Río de la Plata

3. Frases:

Luego de estos relatos legendarios Solís descubrió el litoral atlántico

Mendoza enfermó y murió durante el viaje el señor Juan de oyola y Domingo continuaron la búsqueda

Nuestra Señora del Buen Aire, tripulación formada por Mendoza no logró ser bien recibida por lo habitantes de esa región (los nómades)

Tras las expediciones de Solís y Caboto cuando el primero descubrió el litoral atlántico del actual territorio argentino de ahí circulaban relatos.

...circulaban relatos legendarios que aseguraban que en las cercanías del Mar Dulce existía una Sierra de la Plata por lo cual Solís descubrió el litoral atlántico

Ayolas y Domingo de Irala continuaron la búsqueda de las sierras de la plata en la cual tuvieron éxito.

En el largo viaje con éxito Mendoza enfermó y murió durante el regreso a España con su gente la cual fundaron un Fuerte

... en 1536 se realizo otra expedición conformada por Pedro de Mendoza y Carlos V, 14 naves y 1500 hombres...

Ayola e Irlanda continuaron la búsqueda

En la Edad Media Solís y Caboto realizan una expedición... Al encontrarse con los cazadores nómadas los trataron muy bien.

En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata y en 1537 los españoles fundaron América.

En 1537 los españoles fundaron España.

Nota: No consignamos aquí observaciones parciales porque la claridad de la presentación justifica dejarlas para el final.

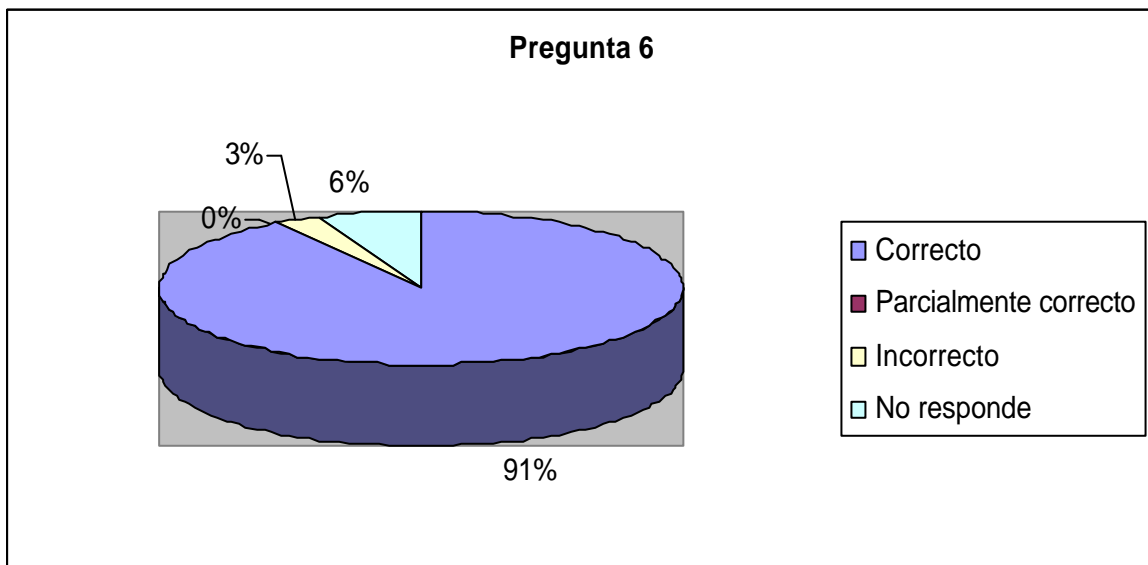
Consigna 6. ¿Por qué se desalentaron los conquistadores? Explique las causas.
La última consigna recupera información literal.

Notación	Resolución	Valor
A	Se admiten: Por la falta de oro y plata/riquezas	Correcto
C	Cualquier otra respuesta	Incorrecto
D	No escribe ninguna respuesta	No contesta

**Total de la muestra
Pregunta 6**

Valoración

A: Correcto	183
B: Parcialmente correcto	0
C: Incorrecto	6
D: No contesta	13
Total	202



6. Análisis de resultados

La comprensión lectora es una de las mayores conquistas de la vida escolar y está caracterizada por el carácter gradual y procesual de sus logros y dificultades. Al principio de la escolaridad, la lectura es un objetivo en sí mismo, dado que los alumnos abordan los textos para aprender a leer. Por eso, cuando se evalúa la comprensión lectora en el primer ciclo, se focaliza la observación en los avances de los alumnos y alumnas respecto del conocimiento de la estructura general de los textos y la comprensión del principio alfabético que rige la escritura y la lectura de las palabras en una lengua como el español. En la medida en que los alumnos del primer ciclo dominan y agilizan la lectura y escritura de palabras, perfeccionan su autonomía lectora y su comprensión de los textos. Generalmente en este primer ciclo se trabajan textos breves, que se caracterizan por la coincidencia de cada línea escrita con una estructura sintáctica aislable, el vocabulario conocido y la escasa subordinación.

A partir del segundo ciclo y especialmente en el nivel medio, la lectura, además de poder constituirse en un espacio para el placer personal, se vuelve un medio para lograr otros objetivos: obtener informaciones, estudiar a partir de fuentes como el manual, ampliar el conocimiento del mundo, hacer un ejercicio escolar, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer oralmente o por escrito a partir de diferentes textos leídos y otras serie de posibilidades. En estos casos, las exigencias que pesan sobre la lectura aumentan cuando el texto es largo, complejo, no expone un tema familiar o lo expone con un vocabulario no conocido.

6.1. Los procesos lingüístico-cognitivos implicados en la lectura de un texto del manual

Los ciclos superiores de la escolaridad proponen fuertemente el uso de manuales y fuentes escritas de información, textos que requieren habilidad lectora por parte de los alumnos. En la ejecución de la lectura hábil de estos materiales confluyen una serie de operaciones específicas que arrancan del análisis visual de lo escrito, lo cual quiere decir que hay un primer nivel de lectura que consiste en el reconocimiento rápido de palabras. Sin embargo, este nivel no garantiza por sí solo que se produzca la comprensión, pues para lograrla el lector debe poner en marcha procesos interactivos con el texto, que implican la construcción de una representación mental acerca del significado global del texto a través de inferencias y mediante recursos de almacenamiento y procesamiento de la información.

El lector debe almacenar información en la memoria, tener algunos conocimientos previos sobre el tema o asunto del texto que está leyendo, conectar la información almacenada con la nueva información que está leyendo y realizar inferencias. De esta forma, la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector en el que interactúa la información almacenada en su memoria con la información que le proporciona el texto.

En este proceso regulado los lectores construyen:

- ✓ un texto base (microestructura) que reproduce y reordena la información del texto fuente;
- ✓ una macroestructura que representa el significado global. La macroestructura se construye estratégicamente mediante procesos de inferencia que reducen y organizan la información.

La evaluación administrada a los alumnos de segundo año de ocho establecimientos educativos correspondientes a las distintas Regiones en que se organiza el Sistema de Enseñanza Media de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, presenta ítemes que permiten observar capacidades de construcción de la microestructura o texto base a través del reconocimiento de la información explícita que provee el texto. También presenta ítemes que permiten observar las capacidades de los alumnos en cuanto a la construcción del significado global o macroestructura a través de completamiento de información implícita y la escritura personal de una síntesis de lo leído.

6.2. Logros obtenidos en la comprensión literal o recuperación de la información explícita

La comprensión literal consiste en la recuperación de la información que está efectivamente expresada en el texto. En este tipo de comprensión se puede considerar la existencia de las siguientes operaciones:

El reconocimiento es la localización e identificación de elementos presentes en el texto:

- Detalles: localizar hechos como nombres, incidentes, tiempo, lugar.
- Ideas principales: localizar una frase explícita que sea la idea base de un párrafo.
- Secuencia: recuperar el orden de incidentes o acciones.
- Relaciones causa-efecto explicadas en el texto.
- Rasgos de personajes/actores sociales, etc.

La relectura permite la localización rápida en el texto y la activación de todas o algunas de las dimensiones anteriores, en una situación diferida, después de la primera lectura y con el texto fuente para consulta.

Las consignas 3.1., 3.2. y 6 solicitaban localización e identificación de elementos presentes en el texto en forma de detalles: nombres (Solís) e incidentes (hostilidad).

Se considera que manifiestan logros suficientes los alcanzados por los alumnos que a través de la lectura y la relectura pueden identificar núcleos de información presentes en el texto. El 81% de los alumnos de la muestra (en el ítem 3.1.); el 93% (en el ítem 3.2.) y el 91% (en el ítem 6) recuperan la información explícita en las condiciones esperadas.

6.3. Logros obtenidos en la comprensión inferencial

La comprensión inferencial requiere usar la información presente en el texto para evocar de manera sistemática otra información no presente. Las mismas categorías empleadas para la comprensión literal pueden usarse para explicar los tipos de inferencia básicos en este caso, especificando sus rasgos para la comprensión inferencial.

- Detalles: conjeturar acerca de detalles pertinentes que se podrían incluir en el texto.
- Ideas principales: inducir la idea rectora, el significado general o la enseñanza que no está expresamente planteada.
- Secuencia: recuperar el orden de incidentes o acciones cuando están desordenados o faltan.
- Relaciones causa-efecto: plantear hipótesis acerca de motivos de las acciones y sus relaciones con el tiempo y el lugar, sobre la base fundamentada de claves explicitadas en el texto.
- Rasgos de personajes/actores sociales que no se expresan textualmente.

La realización de inferencias requiere el recuerdo, que consiste en la localización en la memoria y la activación de todas o algunas de las dimensiones anteriores, en una situación diferida, después de la lectura con o sin texto fuente para consulta.

La relectura de un texto fuente para establecer inferencias y elegir la respuesta adecuada exige seleccionar las informaciones nucleares o redundantes en el texto y confrontarlas sistemáticamente con la demanda o consigna.

La consigna 2 solicitaba el tipo de comprensión inferencial consistente en conjeturar acerca de detalles pertinentes que se podrían incluir en el texto, en este caso como correferentes del “lugar geográfico” solicitado. Las consignas 1 y 4 demandaban la recuperación del orden de incidentes o acciones cuando se hallaban desordenados o faltaban.

Se considera que manifiestan logros suficientes los alumnos que a través de la lectura y la relectura pueden identificar huecos de información en el texto y completarlos a través de operaciones de recuerdo de información almacenada en su memoria o de reorganización de datos presentes en el texto de modo que permitan el completamiento de esos huecos o ausencia de información.

Sólo el 14% de los alumnos de segundo año puede recuperar la información implícita cuando la búsqueda se ve obstaculizada por la correferencia.

En cuanto a la recuperación del orden de incidentes o acciones cuando están desordenados o faltan, la mitad de los alumnos de la muestra logran hacerlo con éxito. (53% de resolución correcta del punto 4).

Cabe señalar que la recuperación, tanto de la cantidad de núcleos como del orden, disminuye cuando no se la solicita explícitamente, tal como sucede en la consigna 1, resuelta satisfactoriamente por el 44% de los alumnos y alumnas.

6.4. Logros obtenidos en comprensión global y producción escrita

Se considera que manifiestan logros suficientes en la comprensión global y la producción escrita los alumnos que:

- pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que resumen la información básica del mismo;
- pueden transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal, a través de la escritura.

Esta identificación y especialmente la transformación del conocimiento adquirido a través del acto de leer lo convierte en conocimiento disponible e interpretable y posibilita a la vez el monitoreo o autocontrol de las interpretaciones desviadas mediante una constante actividad de resumen, paráfrasis y vuelta al texto fuente para confrontar.

En la prueba se investigó el grado de comprensión global, entendida como integración de lo leído: el ítem 5 se focalizaba en la expresión escrita que da cuenta de la comprensión general del texto.

El 19% de los alumnos de segundo año pueden organizar la información global del modo anteriormente descripto y ejercer un control metacognitivo de la misma.

El ítem 5 muestra una importante cantidad de alumnos que no han respondido a la consigna. Es decir, que no ensayaron ningún tipo de respuesta. Su porcentaje asciende al 36%.

Entre aquellos que desarrollaron una respuesta, lo hizo en forma incorrecta el 31%.

6.5. Características de los escritos que presentan problemas de textualización

1. Ordenamiento temporal sin estructura textual

Sobre un subgrupo de 24 escritos seleccionados al azar, 3 por cada región, en los que se compara la resolución de los ítems 4 y 5 se observa que:

- 1.1. El 60% listó cronológicamente los hechos de manera correcta, por lo cual obtuvo "A" en el ítem 4, pero a la vez obtuvo "C" en el ítem 5.
- 1.2. El 30% mantuvo el rango en los dos ítems y
- 1.3. El 10% contestó satisfactoriamente el punto 4 y dejó sin contestar el punto 5.

El hecho de que haya un grupo de alumnos y alumnas que resolvió de manera correcta el ítem 4 y de manera incorrecta el ítem 5, permite suponer que la habilidad de listar adecuadamente los acontecimientos en orden cronológico, si

bien es condición necesaria para elaborar un texto posterior que dé cuenta de los acontecimientos, no es condición suficiente, ya que se necesitan competencias específicas para la elaboración del texto, además del reconocimiento de los hechos.

El caso que reproducimos a continuación corresponde a esas características. Obsérvese que el alumno o alumna no puede superar la forma de listado de acciones e inclusive altera el orden al producir el texto solicitado:

C.7. La expedición de Solís y Caboto (ilegible) que uno de ellos descubriera el litoral Atlántico, había una expedición hacia regiones de América. En 1536 (ilegible) una expedición hacia el río de la Plata y Mendoza firma una capitulación con Carlos V y se funda un fuerte llamado Nuestra señora de Buenos Aires después Mendoza muere regresando de España, después de eso Juan Ayolas y Domingo nomadas continuaron la búsqueda y en 1537 los españoles fundaron Asunción.

La forma extrema de esta dificultad se da cuando el alumno o alumna, a pesar de sus años de escolaridad, no percibe diferencia entre el subrayado en el texto de lectura, el listado del ítem 4 y el texto del ítem 5, por lo cual, no sin indignación consigna por escrito “¡¡YA SURREALLE ANTES!!”, en el espacio donde debía escribir el texto.

2. Sintaxis tardía

Entre esos casos se destacan aquellos en que la resolución, al menos parcialmente correcta, del ítem 4 contrasta dramáticamente con la resolución del ítem 5, tal como sucede con el siguiente ejemplo:

C.3. En España durante el reinado de Carlos V circulaban relatos legendarios y aseguraban que en las cercanías del mar Dulce existía una sierra de plata, estas versiones habían surgido después de las expediciones de Solís y Caboto también en 1536 se organizó una gran expedición que se comenzo a llamar el río de la Plata Pedro de Mendoza firma una capitulación con Carlos V que le concedía el título. En la capitulación fundo un fuerte al que llamó Nuestra Señora del Buen Aire y los grupos de cazadores habitaban la región Mendoza se enfermó y murió durante el viaje de regreso a España por la falta de alimentos y la inexistencia de metales preciosos y también desalentaron a los conquistadores

Las estructuras sintácticas empleadas son predominantemente de coordinación (y, también) con poco uso de subordinación que permita jerarquización de sucesos, lo cual lleva a suponer que estas últimas estructuras están asociadas a estrategias pragmáticas que el alumno/a no utiliza ni ve utilizar con frecuencia.

Si se compara este escrito con uno de resolución correcta, puede observarse de qué modo la posesión de instrumentos sintácticos de subordinación y organización textual permite que la escritura adquiera su valor epistémico.

A.2. Luego de que Solís y Caboto realizaron expediciones al Río de la Plata, en España comienzan a circular rumores acerca de la existencia de una Sierra de la Plata, lo que impulsó una expedición a esta zona. En 1536, Pedro de Mendoza

llega al actual Buenos Aires y funda un fuerte en la misma ubicación, al que llamó Nuestra señora del Buen Aire. Los indígenas expulsan a los españoles y Mendoza muere en viaje de vuelta. La exploración continúa con expediciones De Juan de Ayolas y Domingo de Irala, quienes fundan Asunción.

3. Contrafactualidad

Hay más inclusión de expresiones contrafactuales en las situaciones de escrituras de texto que en el listado, por ejemplo:

En 1536 se organizó una gran expedición hacia lo que se comenzó a llamar el Río de la Plata y en 1537 los españoles fundaron América.

En 1537 los españoles fundaron España.

Este hecho parece indicar que la demanda de escribir un texto coherente produce en los novatos un esfuerzo cognitivo de atención dirigido exclusivamente a la forma del escrito que atenta contra el mantenimiento del sentido y que, además, no hay rutinas instaladas respecto de la revisión del propio escrito.

4. Variación normativa

Hay más errores ortográficos en el ítem 5 que en el ítem 4.

La puntuación del ítem 5 reproduce el listado o desaparece (ver ejemplos en el desarrollo del ítem 5).

Nuevamente aquí se observa que la carga cognitiva que demanda la estructuración del texto a los alumnos y alumnas, produce una correlativa desatención de los aspectos normativos.

7. Reflexión final

Hemos expuesto las características de una evaluación que permite apreciar logros y dificultades de los alumnos frente a distintos planos y aspectos de la comprensión de los textos escolares que deben leer y estudiar y respecto de la producción de respuestas escritas.

Los resultados de la investigación y en especial los textos reproducidos ponen de manifiesto que para algunos alumnos es sumamente difícil el empleo de estrategias de lectura o la puesta en marcha de procesos que les permitan construir un texto base que reproduce la información del texto presentado y la cohesión local, así como una macroestructura que representa el significado global. Por el contrario, leen fragmentariamente y elaboran sus respuestas copiando partes del texto base sin reorganizarlas en función de la consigna.

Creemos que hay una razón fuerte para que algunos alumnos sean lectores que no pueden realizar estos procesos. En estos casos suele suceder que no dominan la decodificación, por eso, cuando leen, se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y las palabras y aun a develar problemas de correspondencia fonográfica. Esto implica que todos los recursos de su atención

se concentran en esa tarea, lo cual produce una recarga en su memoria operativa. Como los recursos cognitivos son limitados, la consecuencia es que los malos decodificadores al final de una frase olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo y no pueden recuperar el significado global del texto. Este problema incide en la posterior elaboración de un texto escrito a partir de la lectura.

La reincidencia en esta forma de lectura fallida y frustrante a lo largo de su escolaridad hace que no puedan enriquecer su vocabulario, construir esquemas de conceptos disciplinares a partir de la comprensión de lo que leen, ni dedicar su atención a procesos de inferencia o construcción del significado global del texto porque siempre están resolviendo problemas de decodificación y no llegan a la comprensión.

Es necesario recuperar el espacio de enseñanza de la lectura y la escritura en esta etapa de la escolaridad.

La capacidad de procesamiento crece hasta el fin de la adolescencia. Al principio de la escolaridad, la amplitud de la memoria operativa y la comprensión lectora se relacionan con la velocidad de procesamiento con la cual los alumnos pueden llevar a cabo procesos de articulación y codificación de palabras, que redundan en retención más precisa y comprensión superior. Luego, a medida que se va creciendo, las tareas verbales complejas dependen menos del lazo articulatorio entre las grafías y los fonemas y más de los recursos estratégicos.

La comprensión lectora:

- es el resultado de la integración entre el texto y los conocimientos del receptor y por otra parte
- implica procesos que con la práctica se automatizan y pueden ser realizados en paralelo, regulados por el lector.

La producción escrita de texto a partir de fuente requiere práctica específica y sostenida.

Estas regulaciones no son espontáneas, los alumnos y alumnas tienen que aprender a realizarlas y para que aprendan requieren enseñanza específica, con muchos ejemplos y modelado por parte de los docentes en todas las áreas, especialmente para alumnos con escaso capital lingüístico y cultural. Si los estudiantes no reciben enseñanza explícita para llevar a cabo las operaciones antes mencionadas, suele suceder que manifiestan dificultades lectoras y escritoras que obstaculizan sus aprendizajes en todos los campos del conocimiento.

Anexo bibliográfico:

Alisedo et al. (1994) Didáctica de las Ciencias del Lenguaje, Buenos Aires, Paidós.

Alliende F. y Condemarín, M. (2000) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, Chile, Andrés Bello.

Blakenmore Sarah-J. , Frith U. (2007) Cómo aprende el cerebro, Barcelona, Ariel

Bernárdez, E. (1987) Lingüística del texto, Madrid, Arco Libros.

Cremer, P. y Lea, M.R.(2000) Escribir en la universidad , Barcelona, Gedisa.

Ciapuscio, G. (1995) Tipos textuales, Buenos Aires UBA.

De Beaugrande R-A y Dressler W. (1997) Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Ariel.

Defior Citoler, S. (2000). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga, Ed. Aljibe

Di Tullio Angela, Manual de gramática del español, Buenos Aires, Edicial

Duarte D. et al. (1995) “El procesamiento de expresiones anafóricas y la comprensión de textos” en Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA 2. 37-44, 1991.

Ducrot O y Todorov T (1975). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, México, S.XXI.

Fayol, M et al (1995). Psychologie cognitive de la lecture, Paris, PUF

García Madruga, J. et al.(1999). Comprensión lectora y memoria operativa, aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona. Temas de Psicología, Paidós.

Gardner H. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, Buenos Aires, Paidós

Kleiber G.(1995) La semántica de los prototipos. Madrid, Visor

Melgar, S. (2005) Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada, Buenos Aires, Papers.

Melgar S. Zamero M. (2005, 2006, 2007) Proyecto “Todos pueden aprender” Marco teórico, Módulos I, II y III.

Molinari Marotto, C. (1998) Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires, Eudeba.

Olson, D. (1998) El mundo sobre el papel, Barcelona, Gedisa

Ong, W. (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, SXXI

Portolés, J. (1998) Marcadores del discurso, Barcelona, Ariel.

Riegel, M. Tamba I “La reformulation du sens dans le discours” Langue française, fev. 1987.

Scardamalia, M y Bereiter, C.(1992) “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita” en Infancia y aprendizaje” N° 58, Barcelona.

Silvestri Adriana, (1998) En otras palabras, Buenos Aires, Cántaro.

Solana Zulema, (1999) Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes- UNR.

Tolchinsky, Liliana, Simó Rosa (2001) Escribir y leer a través del currículo, Barcelona ICE.