



FLACSO
ARGENTINA

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y
APRENDIZAJE**

TESIS

Título

**Los procesos de comprensión lectora
que se promueven en San Salvador de Jujuy
a través de las prácticas docentes en 7mo.Grado.
Un enfoque cognitivo.**

Maestranda

Esp. Clarisa A. Hernandez

Directora

Dra. Valeria Abusamra

Julio, 2019

INDICE

| | |
|------------------------------|---|
| <i>Agradecimientos</i> | 4 |
| Palabras preliminares..... | 5 |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |

PRIMERA PARTE: MARCOS REFERENCIALES

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| Psicología y Educación: el aporte de la Psicología cognitiva | 11 |
|--|----|

CAPÍTULO II

| | |
|---|----|
| Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión lectora: procesos subyacentes a una habilidad cultural | 16 |
|---|----|

CAPÍTULO III

| | |
|--|----|
| Modelos de procesamiento del nivel textual | 33 |
|--|----|

SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

| | |
|--|----|
| El diseño de investigación y sus ajustes | 47 |
|--|----|

CAPÍTULO V

| | |
|--|----|
| Metodología: participantes, materiales y procedimiento | 55 |
|--|----|

TERCERA PARTE: LOS DATOS RECOGIDOS Y PRIMEROS ANÁLISIS

CAPÍTULO VI

Aproximación al diagnóstico de la comprensión lectora 62

CAPÍTULO VII

Percepciones de los maestros sobre el nivel lector de sus alumnos 69

CAPÍTULO VIII

Los maestros, sus concepciones de comprensión lectora
y sus prácticas pedagógicas 86

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN

CAPÍTULO IX

Aportes del estudio y nuevas preguntas 110

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

ANEXO I 127

ANEXO II 137

APÉNDICE

Otros estudios complementarios sobre comprensión lectora en Jujuy 146

Agradecimientos

A la Fundación Lúminis, con cuya Beca he podido completar a la Maestría, y por el acompañamiento permanente del entonces coordinador del programa Formador de formadores, y luego Director de la Fundación, Mariano Alu.

A mi Directora, la Dra. Valeria Abusamra, por su predisposición inicial a aceptar la Dirección y su disposición real en el desarrollo de la tesis; también por señalarme mis aciertos y mis errores, y por su infinita paciencia a lo largo de estos años en que por razones estrictamente personales interrumpí, postergué, y finalmente retomé la escritura del manuscrito final.

A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNJu. por los subsidios otorgados para los distintos Proyectos con que me fui formando como Investigadora y por la Beca para finalización de estudios de Posgrado que impulsó la escritura final de este manuscrito.

A las escuelas y a los docentes que aceptaron participar del estudio en particular, y desde luego, a cada uno de los estudiantes evaluados, pero también a Alejandra, Fernando, Sergio y Luciana, quienes con su colaboración facilitaron mi trabajo de campo.

A mis colegas de las Unidades de Investigación de la FHYCS- UNJu., por todas sus lecturas críticas en los Ateneos. En especial a la Dra. Ana Martos por sus invaluable aportes sobre los aspectos estadísticos del trabajo.

A todos los que creyeron en mí en cada etapa profesional y académica recorrida, y a quienes me acompañaron y sostuvieron en mis aprendizajes, hayan sido mis profesores, mis colegas o mis alumnos.

Finalmente, a mis padres, por enseñarme a ir siempre hacia adelante, y a mis hijos para darme razones para hacerlo.

Palabras preliminares

Unas palabras preliminares e imprescindibles respecto de esta Tesis.

La primera cuestión es que se ocupa de la comprensión lectora en un contexto particular: los 7mos grados de escuelas primarias de la ciudad de San Salvador de Jujuy en la Provincia de Jujuy, Argentina. La ubicación extrema de esta provincia en el norte del país – región con particularidades culturales, sociales, económicas e idiomáticas- le da una característica de estudio regional y local que es lo que se constituye en un aporte novedoso al conocimiento sobre el tema.

Un segundo punto a destacar es que fue llevada a cabo por una profesional de las Ciencias de la Educación, profundamente interesada en la Psicología en general y en la Psicología Educacional en particular. Este aparente “detalle” no lo es tanto, puesto que implica la mirada *psi* pero con un interés muy específico en el fenómeno educativo, y desde allí, en la escuela y sus prácticas.

En sintonía con lo anterior, tampoco se trata de la mirada de una lingüista o de quien estudia el lenguaje como su disciplina de base, sino de alguien que se preocupa e involucra en el conocimiento de la capacidad de comprender textos porque se pone en juego en el espacio educativo y constituye una habilidad indispensable para aprender.

De ahí que se advierta a los lectores que encontrarán la tesis de una *educadora* que se zambulle en la *psicología* y desde allí, en el estudio del *lenguaje*. Este es justamente el desafío que se presenta en las siguientes páginas. También verán una serie de apéndices que revelan que la preocupación por el tema de la comprensión lectora y la fecundidad del marco teórico y metodológico de esta misma Tesis,

generaron una continuidad en otras dos investigaciones posteriores que reflejan el trabajo continuado todos estos años en esta misma temática.

Por último, esta no es una tesis que oculta sus fisuras, ni un escrito que deja afuera los complejos caminos que transita una investigación, como si hubiera sido perfecta y coherentemente concebida desde su inicio hasta las conclusiones. Por el contrario, al leerla se topará con revisiones, reflexiones y nuevos caminos hallados en la búsqueda de aportes relevantes. Y finalmente, conocerá lo que esta maestranda pudo construir -con la mayor honestidad intelectual posible- en esta ruta de su propio aprendizaje.

Introducción

La investigación llevada a cabo para esta tesis se enmarca en la Psicología cognitiva y en desarrollos específicos de la Psicolingüística cognitiva, pero con un fuerte interés educativo en tanto la comprensión de textos es una competencia básica y fundamental en el aprendizaje escolar. De hecho, la capacidad de comprensión es vital en muchos otros ámbitos de la vida humana y está presente en incontables actividades, impactando en la vida de un sujeto por las oportunidades que otorga.

Tal como expresan León y García Madruga (1989), en la escuela hay dos etapas en relación con la lectura: la primera es la de su adquisición y se basa en “aprender a leer”; la segunda implica “leer para aprender” lo que marca el momento en que esta habilidad se vuelve determinante en el ámbito escolar puesto que influye de modo ineludible en la transmisión organizada de conocimientos. Los autores advierten así sobre la complejidad del proceso y destacan la necesidad de lograr una lectura comprensiva.

En la misma línea, Isabel Solé (1996) sostiene la idea de que leer es el recurso más poderoso para el acceso a la información y al aprendizaje -más allá de la presencia de otros medios- y también advierte sobre las relaciones entre leer, comprender y aprender, entre estrategias de lectura y aprendizaje autónomo de los sujetos. Centra así su mirada en el paso de “aprender a leer” a “leer para aprender”, como lo hacen León y Madruga, pero hace especial énfasis en el papel del docente y la enseñanza. Al respecto postula que, si el enfoque del docente al enseñar a leer fuera el constructivista y si se

apoyara en el modelo interactivo (texto-lector), el paso a una “lectura para aprender”, sería seguramente más eficaz.:

“Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

Todas estas operaciones que acabo de mencionar son las que permiten a ese lector comprender, atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo”. (Solé, 1996, p. 2)

Si la escuela es el agente principal de alfabetización y constituye el marco en el que aparece la lectura sistemáticamente como soporte de tareas, como fuente de estudio, y como medio de comunicación, revisar cómo se concibe y se aborda la lectura o qué supone el docente que es comprender un texto, y qué dificultades tienen los alumnos en la comprensión lectora, implica un importante aporte.

En función del interés sobre los procesos que median la comprensión lectora, la tesis presenta, por un lado, una aproximación al diagnóstico de las dificultades de comprensión lectora en el tramo final del nivel primario - considerando que la habilidad

debería estar ya consolidada-. y por otro ofrece una mirada desde el lugar del docente, indagando sus concepciones sobre la lectura comprensiva y su percepción acerca del nivel lector de sus alumnos.

Metodológicamente se encuadra en los estudios de tipo exploratorio, porque pretende dar cuenta del estado de situación en nuestro medio del nivel de comprensión lectora de un grupo de alumnos de 7mo grado y de las concepciones de los docentes, sobre las que sustentan las prácticas de lectura comprensiva en el aula. Además, busca establecer si hay alguna relación entre la apreciación que el docente tiene sobre el nivel de lectura de sus alumnos y el rendimiento real de los mismos. Todas estas cuestiones, en un esfuerzo por comprender la realidad y abrir nuevos interrogantes.

Para finalizar, es propósito central de este trabajo achicar la brecha entre el conocimiento teórico y el quehacer práctico, aportando al desarrollo de una relación fructífera entre la psicología y la Educación, entre la ciencia y la escuela.

PRIMERA PARTE

MARCOS REFERENCIALES

CAPÍTULO I

**Psicología y Educación: el aporte de la
Psicología cognitiva**

La investigación en Psicología ha generado históricamente numerosos aportes de interés para el campo de la Educación, desde variadas perspectivas teóricas y escuelas psicológicas. Ello ha fortalecido las relaciones entre estas disciplinas en algunos períodos, aunque en otros momentos, diferentes perspectivas hayan “auxiliado” a la Educación para encontrar explicaciones que la Psicología no podía cubrir (Coll, 1988).

Actualmente, la Psicología cognitiva ha servido de marco para el desarrollo de numerosas investigaciones centradas en diferentes procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, como pueden ser el razonamiento, la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de memoria, las funciones ejecutivas, etc., todos ellos sumamente relevantes en el acto de educar.

De las relaciones entre Psicología y Educación

La Psicología es una de las ciencias que ha ofrecido un importante volumen de aportes a la Educación, sobre todo, desde el momento en que la corriente funcionalista le dio impulso a la psicología aplicada, y el campo de la Educación resultó uno de los más interesantes para estos científicos.

César Coll (1988) llevó a cabo un extenso trabajo en el que analiza las relaciones entre la Psicología y la Educación. En este sentido, destaca el aporte de la Psicología educacional, disciplina *puente* entre estos dos polos. Desde su naturaleza psicológica se nutre de las preocupaciones, métodos y explicaciones que proporcionan otras ramas de la psicología científica, y en tanto disciplina educativa, forma parte de los “componentes

específicos “de las ciencias de la Educación, es decir, del núcleo de ciencias cuya finalidad específica es estudiar los procesos educativos, con el triple propósito de:

- 1) contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos,
- 2) elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad determinada y
- 3) dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas.

A lo largo de la historia se pueden identificar diferentes paradigmas de la Psicología que han sido tomados como referencia ineludible en el desarrollo de la Psicología educacional en tanto ciencia específica de la Educación. Hernández Rojas (1998) menciona entre ellos a los paradigmas conductual, cognitivo, psicogenético, humanista y socio-histórico. Así, de cada escuela o teoría psicológica se tomaron -según la época, el lugar, o el tipo de sistema educativo- las referencias necesarias para explicar aspectos de gran importancia para la comprensión del sujeto en sus dimensiones afectivas, cognitivas, sociales, etc.

Es importante señalar que, durante el período de mayor auge de la Psicología educacional, entre los años 1920 y 1950, se desarrollaron investigaciones y se delinearon marcos teóricos de fuerte impacto en el sistema educativo, más allá de los ya desarrollados en el período anterior (de 1890 a 1920) tales como el estudio de las medidas diferenciales, y las teorías de aprendizaje y las del desarrollo. Así, se puede inferir que la influencia de esta disciplina, y el trabajo de los psicólogos educacionales fue central, aunque luego de esta etapa, y ante la evidencia de que estos conocimientos no alcanzaban para resolver todos los problemas de la escuela, sobrevino una crisis

disciplinar y un giro hacia otras disciplinas que pudieran abordar la amplia problemática educativa. No obstante, se siguió investigando en el campo de la Psicología de la Educación y sus desarrollos teóricos fueron de utilidad en la formación docente y en las instituciones escolares, pero aún hoy la escuela sigue demandando a las diferentes ciencias de la Educación en general, y a la ciencia psicológica en particular, explicaciones que le permitan comprender y mejorar sus prácticas o solucionar sus problemáticas.

En lo que hace a los procesos cognoscitivos implicados en las actividades áulicas, hay actualmente un amplio desarrollo de investigaciones en el campo de la Psicología cognitiva que sin duda podrían ofrecer nuevos e interesantes aportes y que empiezan a tener impacto en los planes de formación docente, el curriculum o en la explicación de cómo se da el aprendizaje escolar, tal como han tenido -y tienen- las teorías constructivistas, tanto piagetiana como vigotskyana.

Del enfoque cognitivo y su aporte a la Educación

En una amplia definición se puede decir que el *enfoque cognitivo* es una perspectiva teórica que estudia los procesos psicológicos que contribuyen a construir el conocimiento desde diferentes disciplinas. El objeto de estudio de la Psicología cognitiva son los sistemas cognitivos, o procesos psicológicos como el lenguaje, la percepción, atención, memoria, razonamiento, aprendizaje, o también otros como las creencias, el conocimiento implícito, la motivación, las ideas previas o la arquitectura de la mente. Como se puede ver, muchos de ellos son de especial interés para la Educación.

En el caso específico de cómo se comprende un texto, o cuáles son los mecanismos y subprocesos involucrados en la interacción texto-lector, la Psicología

cognitiva viene a ofrecer imprescindibles marcos de referencia que estimamos son de gran valor para la práctica en el aula. Estos, en interacción con el invaluable cocimiento práctico del docente, pueden resultar en una mejor comprensión de los procesos educativos ligados al aprendizaje de la lectura en las escuelas y fecundar nuevas maneras de abordaje de la enseñanza.

CAPÍTULO II

Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión lectora: procesos subyacentes a una habilidad cultural

La Psicología cognitiva explica los procesos mentales complejos que el ser humano pone en marcha en distintas situaciones. El estudio del lenguaje es una de las funciones que más desarrollo ha tenido. Y no solo desde el punto de vista de los procesos más ligados a lo innato (oralidad) sino también a los procesos tardíos que implican un aprendizaje explícito: lectura, escritura, producción de textos y comprensión, así como sus déficits.

El estudio del lenguaje ocupó desde siempre un lugar privilegiado para las distintas disciplinas. Desde los años 30 y 40 del S. XX, con la teoría universalista de Jakobson sobre la adquisición del sistema fonemático o “fonología de Jakobson”, los estudios de lingüística chomskiana de los años 50 y los distintos modelos de acceso al léxico mental que surgen en los 70 se vino trabajando fuertemente en los estudios sobre el lenguaje. (Dubois, 1991).

Aunque más tardíamente, la neurociencia cognitiva, la psicolingüística cognitiva y la psicología del discurso han avanzado en la construcción de modelos explicativos que aportan fundamentos para comprender distintos fenómenos. Con la psicología cognitiva y todas las líneas que de ella se derivaron, se desarrollaron estudios que ponían en foco los diferentes niveles del lenguaje, indagando en los procesos de *adquisición*, la *producción* del habla y la escritura, la *comprensión* oral y escrita, los *déficits o alteraciones* por lesiones, el papel de la memoria, etc.

La comprensión de texto es un objeto de estudio complejo y heterogéneo que puede abordarse desde distintas perspectivas. El punto de vista que se adopte, determinará las categorizaciones que se realicen, las metodologías de abordaje y los instrumentos que se seleccionen.

Más allá de las diferencias de perspectiva, los modelos explicativos coinciden en que el procesamiento es multinivel – desde el nivel del grafema hasta el textual – aunque tienen posturas diferentes en cuanto a cómo se relacionan estos niveles. Desde un punto de vista psicolingüístico se han desarrollado modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo (Adams, 1982, en Alonso y Mateos 1985; Gutiérrez Palma, 2004). Los dos primeros son propios del nivel de la palabra aislada o el oracional, pero son poco útiles en la explicación del procesamiento textual. No obstante, se desarrollarán brevemente.

Los modelos ascendentes o “bottom up” postulan que el procesamiento se realiza desde los niveles inferiores a los superiores. Esto implica que se comenzaría con el nivel del reconocimiento letra por letra y se avanzaría hacia el procesamiento de niveles del orden superior (semántico y pragmático), sin necesidad de que se vuelva a los niveles más bajos, es decir sin que la relación inversa sea necesaria¹. Este modelo otorga mucha importancia a la decodificación, y supone que el significado se alcanzará a partir del adecuado reconocimiento perceptivo de los estímulos visuales. Aquí el lector y sus conocimientos previos tienen poco que aportar o lo hacen de manera tardía. Esta postura fue criticada por algunos estudios experimentales que advirtieron que los niveles superiores de procesamiento también influyen en los inferiores, complementándose: las letras se reconocen mejor en palabras, y las palabras mejor si están en oraciones con significado. No obstante, es un modelo que tiene aún aceptación en el medio científico, aunque, se reitera, restringido al nivel de la palabra u oración.

1- Ejemplos: Modelo de Gough (1972) y Modelo de automaticidad de LaBerge y Samuels (1974)

Los modelos descendentes, en cambio, postulan que además de los signos gráficos o el mensaje del texto mismo, los conocimientos semánticos y sintácticos ayudan a lector a construir el significado del texto. Estos modelos también llamados “top down” postulan que en la lectura se desciende desde el texto, al párrafo, a la oración, la palabra y la letra; así, los procesos de alto nivel organizarían a los procesos de más bajo nivel².

Los modelos de carácter interactivo, valiosos para la comprensión textual, intentan superar las limitaciones de los dos modelos anteriores, y postulan que se comprende porque el procesamiento en todos los niveles se da en paralelo, siendo tan importantes los datos explícitos del texto como los conocimientos previos del lector. Con el procesamiento ascendente el lector incorpora la información y controla que ésta encaje en sus expectativas, mientras que, con el descendente, chequea si sus hipótesis se ven confrontadas con la nueva información que el texto provee. Aquí el significado del texto proviene de la interacción del texto con el lector por lo tanto la lectura es un proceso constructivo, inferencial, donde el lector va formulando y confrontando hipótesis. En este grupo de explicaciones aparecen los importantes aportes de van Dijk y Kintsch (1983) que desarrollaremos más adelante.

Decodificación y comprensión

El vínculo profundo que se establece entre la comprensión lectora y los procesos de decodificación hizo que la mera habilidad de leer un texto reconociendo las palabras

2 - Modelo de Goodman (1971) y de Smith (1982) y Marslen Wilson 1989

aisladas correcta y fluidamente- de modo silente o en voz alta- se considerara suficiente evidencia de una adecuada comprensión (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2010, p 24). Pero luego se comenzó a advertir que “leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso y Mateos, 1985, p 5) y se comenzó a abordar este aspecto con los nuevos aportes de la lingüística y la psicología. Pérez Zorrilla (2005) explica este giro de la siguiente manera:

“Hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la decodificación y, si bien este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Flor, 1983). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas.” (Zorrilla, 2005, p. 121- 122)

En este contexto se hace fundamental analizar la relación entre decodificación y comprensión; es imprescindible diferenciar dos procesos que hacen a la lectura y que, aunque entran en relación sin lugar a dudas, no constituyen un mismo proceso.

La decodificación es un proceso necesario e instrumental a la comprensión, pero no la garantiza: es imposible comprender un texto escrito si no se lo decodifica, pero sí se puede *leer* aún sin acceder al significado de las palabras, o de las oraciones o del texto global. Ambos aspectos suponen procesos subyacentes diferentes, implican objetivos específicos y requieren de recurso de enseñanza y de intervención también particulares. Abusamra et al. (2010) citan las investigaciones de Pazzaglia, Cornoldi y Tresoldi (1993), y de Defoir Citoler (2000), quienes han establecido la independencia sustancial entre decodificación y comprensión textual en tanto se diferencian en los procesos subyacentes que implican, las correlaciones entre las habilidades implicadas y las modalidades de intervención.

Decodificar es “reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto” (Abusamra et al., 2010, 25). Mientras la decodificación involucra procesos más automáticos y modulares, la comprensión de textos implica procesos cognitivos de alto orden - no modulares ni automáticos y que consumen gran cantidad de recursos- y requiere de la participación de múltiples componentes. Comprender un texto es construir significado activamente sobre la base del contenido explícito del texto y del conocimiento del mundo del lector.

Por ello también León (2004) insiste en que

“Aunque los procesos de comprensión se apoyan en la codificación y en los procesos perceptivos, no se identifican con éstos. Suponen operaciones más complejas que requieren esquemas conceptuales muy elaborados (...) la tarea clave de la comprensión es construir una representación integrada y coherente” (p. 190)

En tanto la comprensión textual es eje central de este trabajo, se abordará en profundidad en los apartados siguientes.

Comprensión textual: procesos cognitivos subyacentes

Según De Vega (1984) la comprensión en sí es un proceso de alto nivel, que involucra la participación de los niveles atencionales y de memoria, la percepción y codificación, el pensamiento y el lenguaje, las operaciones inferenciales basadas en el propio conocimiento y factores contextuales (León, 2004).

Así, y tal como se anticipó, para comprender un texto es necesario identificar las palabras, las estructuras sintácticas y el significado oracional, pero también establecer las relaciones entre la información que provee el texto y el conocimiento del mundo. van Dijk y Kinstch (1983) establecen tres niveles de representación del texto en la memoria:

- estructura de superficie (o código superficial): es el nivel más superficial e incluye la secuencia de las palabras exactas, interpretadas sintáctica, semántica y pragmáticamente en el contexto oracional.
- texto de base proposicional (o base del texto): constituye una representación textual coherente a partir de las proposiciones explícitas en el texto, con preservación de su significado, pero no de las palabras y su sintaxis.
- modelo de situación: es una construcción mental que refiere al micro-mundo sobre el que trata el texto; es resultado de la interacción entre el texto explícito y el conocimiento del mundo que tiene el sujeto

Para leer comprensivamente se requiere de la participación de estos tres niveles, pero una comprensión profunda implica la construcción global que se logra cuando se accede al tercer nivel.

La construcción de representaciones mentales al leer un texto depende, por un lado, de factores relacionados con el **texto** - la información de superficie- y por otro, con el **lector** mismo -sus características-.

A nivel del texto, los factores relevantes son la estructura jerárquica, es decir la posibilidad de distinguir entre la información principal que contiene información de relevancia y sobre la que se debe realizar la mayor cantidad de inferencias, y la secundaria que es la que el sujeto debe inhibir para no sobrecargar la memoria operativa.

Un segundo factor relativo al texto es la distancia entre las distintas piezas de información. Cuanto mayor es la distancia de elementos a conectar, mayor será el requerimiento de memoria de trabajo. Así, la resolución de anáforas es más difícil cuanto más lejanos estén pronombres y referentes y más información haya entre ellos.

Desde el punto de vista del lector, el conocimiento que posee del mundo (Kintsch, 1998) y la capacidad de memoria de trabajo representan aspectos importantes en la comprensión lectora.

Cómo influye el conocimiento del mundo del lector en la comprensión de textos fue un tema estudiado y conceptualizado de varias formas por diferentes autores, que desde perspectivas específicas introdujeron conceptos como el de esquema (*schema*), o el de guiones (*scripts*) entre otros. Más allá de las variaciones terminológicas y algunas diferencias, todos aluden a cómo se organiza la experiencia del sujeto acerca del mundo

y sus modos de funcionamiento, de los usos y costumbres, etc. que son requeridas para dar significado al texto, más allá del significado de las palabras. Molinari Marotto y Duarte (2007) explican

“Para alcanzar la comprensión profunda del contenido referencial del texto, debemos activar constantemente elementos de nuestro conocimiento previo. Cuando el texto que leemos es una fábula o un cuento popular, son relevantes -entre otros- los conocimientos de las motivaciones humanas (en función de nuestra cultura y nuestra experiencia), de las reacciones emocionales humanas, de las leyes formales e informales que rigen a la sociedad actual o a una sociedad pretérita. Estos conocimientos, a los que en conjunto se denomina “conocimiento del mundo”, están organizados en nuestra memoria como esquemas y guiones (Bower, Black y Turner, 1979; Rumelhart, 1975).”
(p. 166-167)

El concepto de *esquema* – introducido por Bartlett en 1930 y retomado después por Rumelhart (1980) – refiere a estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria; es muy útil para explicar cómo procesamos al leer, realizando las inferencias necesarias para dar coherencia global al texto (García Madruga, 2006, 77). En los esquemas hay variables que deben llenarse por inferencia, por información ambiental o por conocimiento almacenado. Los esquemas forman estructuras jerárquicas, con diferentes niveles de abstracción; por ejemplo, en el esquema de “*jugar al tenis*” están incluidas las variables “*raqueta*”, “*pelota*”, “*cancha*”, “*contrincante*”, y “*partido*” o “*práctica*”, pero también un esquema más

general como "*practicar deportes*" que puede incluir otros sub esquemas como "*deporte profesional*" y "*deporte amateur*". Según el texto vaya presentando la información se irán activando algunos esquemas y otros se descartarán, en pasos sucesivos que irán dando significado y coherencia al mismo, en un proceso de comprobación de hipótesis que se van contrastando con la información de las sucesivas oraciones. El ejemplo siguiente lo refleja:

Tomó la raqueta y entró a la cancha. Del otro lado de la red ya estaba esperando su contrincante. Le sonrió y le dijo –“Esta vez me animo a apostarte una cena.” Su amiga se rió y le dijo que jugaba al tenis con ella cada martes y solo por placer.

En la primera oración se activan el esquema de jugar tenis por la referencia a la raqueta, aunque bien podría activar la idea de squash o bádminton, ya que no hay datos específicos. La segunda oración, al decir "del otro lado de la red" invalida la idea de squash, y al referirse a un "contrincante", puede llenar la variable "partido" y no la de "práctica". A su vez, se puede llenar la variable partido con una hipótesis de "torneo", que aún puede llenarse indistintamente con el sub-esquema "deporte profesional" o "deporte amateur". La tercera oración descarta "torneo" al mencionar que juegan todos los martes y solo por placer, lo que deja afuera también la idea de deporte profesional. Finalmente, recién en la última oración el lector puede corroborar que se trataba definitivamente de tenis.

Por otra parte, los *guiones* - concepto introducido por Schank (1977) - hacen referencia más específicamente al conocimiento de situaciones de tipo convencionales, es decir de cierto hechos y su secuencia, las condiciones y los elementos que las

constituyen: ir de compras a un supermercado, ir a comer a un restaurante, la visita de un médico, etc. tienen un cierto formato, e implican una serie secuenciada de hechos con participación de ciertas personas, objetos y procedimientos específicos de dicha situación (García Madruga, 2006). El conocimiento de ese "guion" sirve de base para la construcción de la representación mental que pide el texto. Por ejemplo, si leemos:

Al entrar, buscó un carro para moverse más cómodo entre las góndolas. Tomó lo que necesitaba y rápidamente se dirigió a una caja en la que no hubiera demasiada cola. Pagó y se fue rápidamente

Este fragmento plantea una serie de hechos que se desarrollan en un supermercado: tomar una mercancía, la que generalmente se pone en una canasta o carro y luego se paga antes de salir. Ese guion, además, permite desambiguar - por inferencia- los diferentes significados de las palabras polisémicas (*góndola* como embarcación o como estantes para exhibir mercadería; *caja* como embalaje o como lugar de pago, *cola* como personas u objetos que esperan su turno en una fila o como rabo de un animal) lo que implica inferencias del contexto ayudadas por el conocimiento del guion.

Vale aclarar que a comprensión puede estar condicionada cuando el texto en sí no ofrece los indicios adecuados, aún si el lector tiene los guiones de la situación o posee los esquemas. De allí que la comprensión definitiva la dará una combinación del *texto* con el *lector*.

El papel de la memoria en la lectura comprensiva

Abordar los sistemas de memoria y su relación con la comprensión de textos excede los objetivos de la presente tesis. Sin embargo, nos parece importante plantear algunas consideraciones generales.

En primer término, hablar de la memoria y su impacto en la comprensión lectora implica considerar distintos sistemas mnésicos, ya que intervienen la memoria procedural para decodificar, la información almacenada en la memoria de largo plazo (MLP) tanto episódica como semántica y también la memoria de trabajo para ir computando e integrando la información que se va leyendo, es decir, para construir las representaciones mentales.

No nos detendremos en la memoria de largo plazo porque está ligada al conocimiento del mundo que ya desarrollamos en los apartados previos.

La memoria de trabajo tiene un papel esencial. Durante mucho tiempo se intentaron establecer correlaciones entre la comprensión de textos y la memoria de corto plazo; sin embargo, se vio que ésta resultaba insuficiente para explicar los procesos de comprensión textual. Si consideramos su capacidad limitada y su carácter pasivo en el procesamiento de la información, resulta comprensible que no se establezcan correlaciones dado la diferencia en la demanda de tareas que implica una actividad y otra. Por eso fue necesario apelar a un nuevo concepto, el de memoria operativa o de trabajo, introducido por Baddeley (1986), que explica mejor la forma en que computamos la información ya que implica la doble tarea de procesar y almacenar. “La WM se define como un sistema activo de almacenamiento temporal y de manipulación de la información necesarios para llevar adelante operaciones tales como

aprender, razonar, o sea, actividades cognitivas complejas que requieren de habilidades conservadas". (Cartoceti, Abusamra, Sampedro y Ferreres, 2010)

En 1995 Ericcson y Kintsch propusieron el concepto de *memoria de trabajo de largo plazo*, como una memoria interconectada que los lectores expertos desarrollan en campos específicos: estas contienen estructuras de recuperación de la información, de las cuales solo hay indicios en la memoria de trabajo. Esa señal o indicio junto con la estructura de recuperación reducen considerablemente las limitaciones de nuestra memoria. Cabe aclarar que se hallan diferencias entre "expertos" y "novatos" de modo que, según el caso, podemos tener limitaciones según la demanda que se hace a nuestra memoria de trabajo en función de nuestro conocimiento del campo o tema tratado en el texto. (León, 2004, p. 192)

Ahora bien, un aspecto clave para alcanzar la macroestructura del texto es retener información ya procesada mientras se avanza en la lectura del texto, y relacionar lo procesado y almacenado con la información entrante. Distintas investigaciones revelaron que "mantener activa la información relevante e integrarla con la información entrante constituyen instancias cruciales en la determinación de la coherencia local y global" (Abusamra et al., 2010) y que la WM condiciona nuestra habilidad de construcción y actualización de la representación mental que hacemos durante la lectura. Una capacidad de WM débil o el hecho de mantener activa la información no relevante interferirá en la comprensión; esto fue evidenciado en investigaciones específicas que establecieron una alta correlación entre la amplitud de la WM y la habilidad de comprensión lectora (Elosúa et al. ,1996; Abusamra et al., 2010).

A partir de esto, Palladino et al. (2001) aportaron evidencia convergente en favor de esta idea estudiando la influencia de otro sub proceso, la “actualización”, que implica que la información almacenada debe transformarse en la medida en que el texto ofrece nuevos datos, descartando lo que ya resulta irrelevante y reemplazando por nuevas representaciones. Un déficit a nivel de la actualización – sea por reemplazo de información inadecuada, por acumulación excesiva de información en la WM o por intrusiones – redundará en una mala comprensión lectora (Cartoceti y Abusamra, 2013).

Finalmente, se destacan las principales dificultades a nivel de la memoria que afectan el rendimiento en comprensión lectora:

- Las dificultades que afecten la capacidad para administrar los recursos atencionales necesarios para procesar y almacenar al mismo tiempo (variable entre los sujetos) llevará a déficit de comprensión.
- Las dificultades en el acceso a la información en la MLP podrían explicar el bajo rendimiento en tareas de comprensión que manifiestan algunos sujetos.
- Los problemas en los mecanismos de inhibición y de actualización, dependientes de la WM, también producen dificultades a nivel del procesamiento textual.

La comprensión lectora y los procesos inferenciales

Abusamra et al. (2010) sostienen que las inferencias son un eje central del proceso de comprensión permitiendo entender de manera integral y completa un texto. Así, la generación de inferencias es un proceso constructivo de significado: el buen lector construye activamente el significado de lo que lee, y para esto debe

generar inferencias que repongan la información faltante, que conecten partes del texto o que asignen sentido a una palabra desconocida en función del contexto.

La capacidad de realizar inferencias es fundamental en cualquier nivel y aumenta con la madurez lectora, siendo una pieza clave para la lectura comprensiva. Para García Madruga (2006), el término “inferencia” refiere a un proceso cognitivo que incluye tanto la recuperación de información de la memoria a largo plazo para completar la información no explicitada en el texto, como la generación de un nuevo conocimiento (por inducción o por deducción) a partir de los datos o premisas conocidas. Su postura, basado en Kintsch (1998), es que el término “inferencia” puede dar lugar a confusión según se lo utilice desde la psicología del pensamiento o desde la psicología de la comprensión de textos. Desde esta última, el autor analiza dos dimensiones: su carácter automático o controlado, lo que implica que pueden consumir poca o mucha energía cognitiva, según el caso, y también el hecho de que suponen la recuperación de información de la MLP o bien la generación de información no almacenada por el lector.

Para León (2003) la generación de inferencias *“permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos... se identifican con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto”*. Según este autor habría también, una limitación en la posibilidad de realizar inferencias en función de la limitada amplitud de la memoria de trabajo, ya que sus recursos condicionan la cantidad de información que puede ser activada simultáneamente.

Molinari Marotto y Duarte (2007) explican la generación de inferencias como la posibilidad de establecer vínculos entre partes del texto, que no estén explicitados en el mismo, entre hechos de una historia o bien integrando el contenido textual con elementos del conocimiento previo que se suman al modelo de situación en desarrollo.

Ahora bien, si bien el conocimiento del mundo es esencial para la generación de inferencias, también lo es el poder detectar el momento en el que es necesario realizarlas. Numerosas investigaciones han demostrado que los malos comprendedores tienen dificultades en la generación de inferencias: hacen menos procesos inferenciales, no lo hacen en el momento adecuado, lo hacen sobre elementos del texto para el que es innecesario (Abusamra et al., 2010, Villalonga Penna, 2012). Y esto se vincula directamente con procesos metacognitivos.

Metacognición y comprensión de textos

Un aspecto esencial en la comprensión lectora lo constituyen sin duda los procesos metacognitivos, que son los que permiten al sujeto, entre otras cosas, monitorear su actividad. La metacognición es el conocimiento que un sujeto tiene sobre sus propias capacidades y la posibilidad de controlarlas.

Flavell (1976) define la metacognición como el control de los propios procesos de pensamiento, control que se encuentra asociado al conocimiento que el sujeto tiene de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos, mientras que Brown (1978) como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

Se pueden encontrar diferencias entre los buenos y los malos comprendedores en cuanto a disponibilidad para poner en juego estos procesos: sujetos con bajos niveles de comprensión revelan dificultades para monitorear lo que están construyendo (por esto, no suelen detectar las incongruencias, errores u omisiones de un texto), suelen ser bastante poco conscientes de sus propias habilidades y no son hábiles para seleccionar las estrategias necesarias para llevar a cabo una tarea.

Complejidad y heterogeneidad del proceso de comprensión lectora

Como puede observarse, la comprensión de textos supone un proceso complejo y heterogéneo para el cual es necesaria la consideración de modelos explicativos que tengan en cuenta sus múltiples componentes.

Un modelo que basa sus supuestos en la empiria y que contempla dicha heterogeneidad (y que tomaremos como marco de referencia en esta tesis) es el modelo multicomponencial (Abusamra et al. 2010; 2014). Dicho modelo se desarrollará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

MODELOS DE PROCESAMIENTO DEL NIVEL TEXTUAL

Del amplio campo de desarrollos teóricos acerca de la comprensión lectora, se ha optado por los aportes del denominado “modelo multicomponencial de la lectura”. Dado que la lectura no implica una única habilidad, sino que es *“un proceso complejo y activo en el que participan factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales, sociales y factores relacionados con la experiencia personal del sujeto”* (Abusamra, Cartoceti, Ferreres, De Beni y Cornoldi, 2009). Este enfoque situado en el marco cognitivo, propone discriminar los distintos componentes que la conforman.

Podemos destacar los estudios llevados a cabo por Cornoldi y De Beni en Italia, en la Universidad de Padova; estos se refirieron a diversos aspectos como el papel de la memoria de trabajo en la lectura, a la metacognición y comprensión lectora, o sobre la mejora de la capacidad de comprensión de textos a partir de la intervención en programas específicos apoyan la evidencia empírica de que pueden identificarse y focalizarse áreas o componentes específicos. Después años de investigaciones y experiencias en el área de la comprensión lectora, elaboraron la *Nuova guida alla comprensione del testo*, que identificaba diez habilidades diez o áreas, que dan lugar a este modelo multicomponencial.

De hecho, son los estudios reformulados por el equipo de Abusamra en Argentina y basados en el citado referente italiano, los que se adoptaron para realizar la presente tesis, en el convencimiento de su valor teórico y empírico, puesto que permite integrar los diferentes factores que inciden en el proceso lector para la descripción, explicación, análisis y evaluación del mismo. De este marco se desprenden entonces, tanto el soporte conceptual, la concepción multicomponencial de la comprensión

lectora, como las pruebas específicas para evaluarla, que van desde las pruebas de screening hasta el Test Leer para comprender (en sus versiones para nivel primario y nivel secundario).

A partir del reconocimiento e identificación de las múltiples habilidades cognitivas implicadas en el proceso de comprensión de un texto escrito, los autores proponen un modelo de once componentes.

El siguiente esquema permite advertir cómo estas áreas se relacionan entre sí, y dan lugar al acto de comprensión de textos:

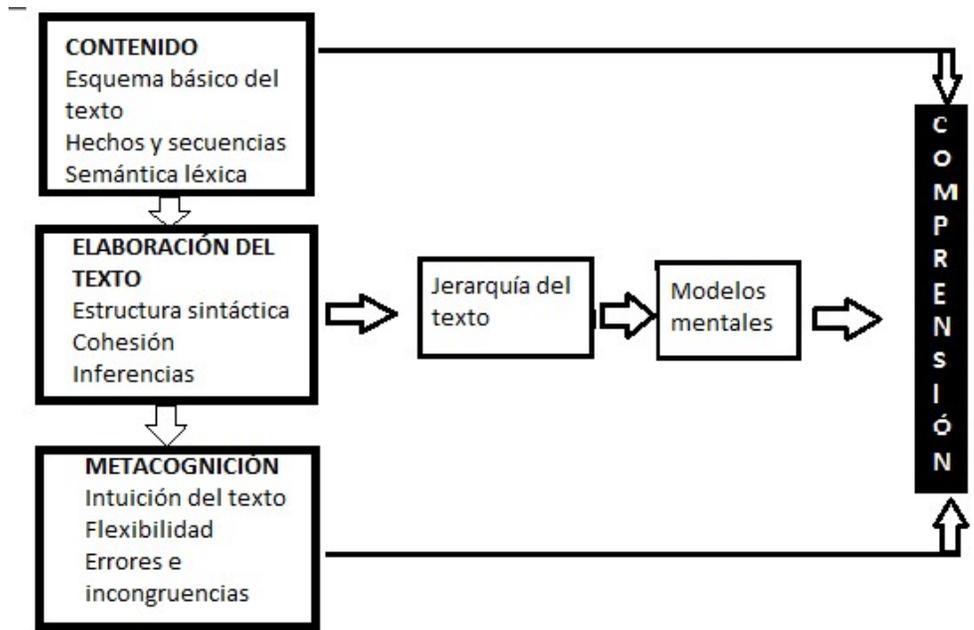


Figura 1-Esquema tomado de material del Curso Neurociencias M.P. CyA. FLACSO- Dictado por A. Ferreres y V. Abusamra. Disponible también en Abusamra et al. (2010)

A continuación, se desarrollarán brevemente cada una de estas áreas.

Las tres primeras refieren al núcleo del Contenido:

Esquema básico del texto:

Se trata de una suerte de “esqueleto” que estructura el texto. Involucra a los personajes que participan, los hechos que se desarrollan, el lugar donde los hechos transcurren y el tiempo. Identificar estos índices es una actividad de base, que parece simple y que suele abordarse durante los primeros años de escolaridad con los primeros textos breves, luego de lo cual se va dejando de lado por considerarse un aspecto muy básico. Sin embargo, la tarea puede complejizarse y no ser tan explícita.

Es importante también advertir que, en los textos complejos, y debido a que el lenguaje es a veces ambiguo o polisémico, la información puede aparecer no explicitada totalmente en el texto, sino que puede estar sustituida por referencias, sinónimos, indicios, y requerir la generación de alguna inferencia³ o el uso de otros conocimientos del lector. Ejemplos de esto es cuando un personaje pasa a ser nombrado por algún atributo (su parentesco con otro, su profesión, su color de pelo, etc.) y el sujeto debe reconocerlo. También cuando el lugar donde transcurre la acción está sugerido, pero no dicho (“se tropezó justo cuando llegaba al tobogán...”, “lo vio mientras estaban sobrevolando la ciudad...”).

Otro elemento interesante en esta área es que el reconocimiento de estos cuatro elementos básicos (hechos, personajes, lugar y tiempo) son base necesaria también para que el lector distinga la tipología textual. El área implica un quinto elemento, el narrador, como una entidad dentro de la historia, pero diferente del autor.

3 Si bien hay un área que evalúa específicamente inferencias, en la mayoría de las áreas del modelo se ponen en marcha habilidades inferenciales

Hechos y secuencias

Otro aspecto relevante para comprender un texto es el reconocimiento de los hechos y el establecimiento de la secuencia cronológica y lógica, lo que puede variar según el tipo textual. Por ello, esta habilidad se complementa con las que integran el Esquema básico. El lector identificará como primera medida los hechos esenciales y luego establecerá su secuencia.

De los modelos de la gramática de las historias se recupera la idea de que la estructura más simple de un relato implica ciertos acontecimientos en un tiempo y lugar determinados y en los cuales unos personajes realizan ciertas acciones; estos acontecimientos implican una secuencia de hechos, que en general se explica como: un evento inicial, una respuesta interna del personaje, un intento de resolución del problema, una consecuencia y una reacción. Para quienes asumían esta perspectiva, la suma de estas acciones ofrece un marco de referencia que sirve de modelo cuando leemos comprensivamente y permite ir construyendo una estructura de la historia.

Los hechos pueden referirse tanto a acciones sufridas o realizadas por los personajes (“golpeó la mesa...”, “fue atacado por el ladrón”), a eventos internos como sus emociones o sus pensamientos (“la culpa lo carcomía”), o también a eventos externos como un fenómeno climático (“siguió nevando durante todo el viaje”). Incluso se reconocen hechos ligados a la descripción de un espacio (“ese sendero por el cual pasa el ganado”).

El tipo de hechos que prime permitirá caracterizar a los distintos tipos textuales. Por ejemplo, en los textos informativos se destacarán fundamentalmente los eventos externos mientras que en uno narrativo posiblemente haya más eventos internos.

Por otra parte, es frecuente que, en textos de tipo científico, muy usados en muchas asignaturas en la escuela, se presenten hechos habituales o genéricos (“las plantas *realizan* la fotosíntesis a partir de ...”, “estos animales se alimentan de...”), o bien el orden aparece de la manera en que suceden (“conquistaron Grecia y de allí se dirigieron a Roma...”). Cabe la aclaración que estos son ejemplos generales, y que lógicamente aparecen variaciones (“...tomaron Troya tras haber puesto sitio a la ciudad durante diez años”, o “el agua hierve cuando llega a 100°C”). Lo importante es considerar que esfuerzo de procesamiento mental es mayor y la memoria de trabajo se verá aún más implicada si aparece en el texto un desajuste entre orden cronológico y orden de lo narrado, porque cuando en un texto los hechos no aparecen presentados en el mismo orden en que sucedieron, el lector debe reestablecer el orden cronológico de los hechos (Abusamra et al., 2011).

Otro elemento interesante en relación con este aspecto, es lo que ocurre con el procesamiento de la información temporal. Se ha demostrado que cuanto mayor es el lapso temporal que introduce un conector, menor es la posibilidad de retener la información previa. Ya en el Capítulo II se ha hablado del modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983) y se explicó de qué manera un lector va armando una representación mental del texto, el cual se actualizará a medida que ingresa nueva información. Entonces, cuando el conector marque un lapso temporal más importante (“unos años

después” en lugar de “cinco minutos después”) el sujeto deberá actualizar o cambiar el modelo que había armado, provocando así una mayor demanda cognitiva.

Semántica léxica

Si bien la comprensión de un texto va más allá de la comprensión de las palabras aisladas, hay suficientes evidencias de un vocabulario rico constituye una base esencial para alcanzar también el significado global del texto.

El área, entonces, atiende tanto a la comprensión de términos o expresiones desconocidas (“ el mecánico explicó que debieron cambiar el *cigüeña*” le sugiere que se trata de una pieza a quien no sabe de mecánica), a la asignación del significado apropiado en palabras polisémicas (“el hombre llegó con una bomba” no significará lo mismo en una noticia sobre el terrorismo o una explicación sobre cómo solucionar la baja presión del agua), y también a la interpretación de significados no literales o figurativos (“tomó al bebé y se lo comió a besos” no sugiere que almorzó al bebé).

Incluye la identificación de diferentes tipos de palabras: palabras de contenido (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios de modo y verboides), palabras funcionales (pronombres, artículos, preposiciones, contracciones, conjunciones, partículas comparativas, demás adverbios y verbos auxiliares); promueve el desarrollo de la capacidad de comprender significados referenciales y figurativos, y focaliza sobre las relaciones de significado (sinonimia, antonimia, paronimia, hiperonimia, hiponimia).

Las cinco áreas que se desarrollan a continuación forman parte del núcleo de “elaboración del texto”.

Estructura sintáctica

La sintaxis se ocupa de las relaciones que existen entre las palabras que forman una construcción u oración. No obstante no se trata de que el lector solo conozca las reglas gramaticales y sintácticas, sino que pueda reflexionar sobre las estructuras particulares de la oración que complejizan su comprensión, que reconozca las redes de conexiones subyacentes en el texto (conectores y nexos), y que interprete las variaciones de significado devenidas de las diferencias estructurales (sintácticas), entre las cuales cobran especial atención la coordinación y la subordinación, así como las oraciones en voz pasiva, o la distinción entre afirmación, negación, interrogación, o hipótesis.

Así, las estructuras gramaticales y sintácticas simples, como la oración activa y afirmativa, son de fácil comprensión aún para los sujetos de baja competencia lectora, en cambio, todas las estructuras que implican transformaciones (oración negativa, en voz pasiva, interrogativa, etc..) resultan más complejas a la hora de interpretarlas.

La puntuación también constituye un elemento clave para el acceso al significado. La misma información de superficie, puntuada de manera diferente puede cambiar radicalmente el sentido de lo que se emite: “No quiero ir” o “No, quiero ir”.

Cohesión textual

La cohesión es una característica propia del nivel textual; refiere a la interrelación de elementos que generan y fortalecen la red textual conformando una unidad semántica.

Se pueden diferenciar tres tipos básicos de recursos cohesivos:

- cohesión por correferencia: implica una asociación perceptiva o de contenido semántico entre elementos; básicamente requiere identificar un mismo elemento.
- cohesión por sustitución: refiere a asociación entre elementos análogos, a través del uso de sinónimos, hipónimos o hiperónimos.
- cohesión con esfuerzo conceptual: demanda mayor carga cognitiva ya que implica conectar elementos por las ideas que contienen o por el concepto al que refieren, por lo que involucra más la memoria de trabajo.

El área supone la habilidad del lector de reconocer y articular elementos dentro del texto, estableciendo: relaciones entre antecedentes (anáforas) y consecuentes (catáforas), relación causal entre los sucesos descritos en una oración (relación causal) y ubicando los conceptos y sucesos en relación con un aquí y ahora (deixis). (Abusamra et al., 2011)

Inferencias

Esta habilidad es eje central del proceso lector; es lo que permitirá llegar a la lectura integral o completa. Supone que el lector pueda reponer aquello que el texto no explicita- puesto que es imposible que incluya toda la información necesaria- a partir de la integración de lo presente en el mensaje con su conocimiento. Por ello cuando una información no está en el texto el lector genera inferencias que le permiten construir el significado y lograr su representación mental. También implica la capacidad de conectar diferentes piezas del texto.

Más allá de la amplitud de análisis que esta capacidad requiere, y que se abordó ampliamente en el Capítulo II, se debe aclarar que el modelo multicomponencial distingue tres tipos básicos de inferencias, las vinculadas a la palabra, a la oración y al enunciado; la referida al léxico supone reponer significado a partir del contexto, mientras que los otros dos niveles requieren articular diferentes partes del texto.

Jerarquía del texto

Esta área refiere a la capacidad de distinguir entre información relevante e irrelevante. Un buen comprendedor mantiene activo lo jerárquicamente relevante pero fundamentalmente inhibe la información accesorio o no relevante. Si esto no fuera así, el sistema de procesamiento sobrecargaría y no se podría continuar con la tarea. De esta manera, el lector debe mantener activa fundamentalmente la información necesaria, lo que supone hacer una correcta selección; y luego de ello, puede integrar las diferentes partes del texto entre sí y con sus conocimientos previos.

La jerarquía se va reasignando a medida que se avanza en la lectura, que se procesa nueva información. En muchos casos, los elementos paratextuales usados en algunos tipos textuales pueden dar pistas de la estructura jerarquía (títulos, subtítulos, copetes de las noticias, etc.).

Se trata de una habilidad de altísima importancia para alcanzar el significado global de un texto.

Modelos mentales

Esta área se enfoca en la capacidad, y la necesidad, que tiene el lector de armar un modelo que le permita ir representándose mentalmente esa información que seleccionó e integró, incorporando para ello sus conocimientos. Esa es la manera como elabora un *modelo de situación* (o una red de modelos conectados) coherente con el contenido.

Se puede decir que se construye una representación mental, cuadro o un mapa de referencia para comprender el texto, que se basa esencialmente en dimensiones como el espacio, tiempo, causa, motivación y protagonista. Se ha postulado que cada dimensión puede tener también un peso diferente en la comprensión de textos, pero lo cierto es que esa representación que se elabora es multidimensional. No solo es importante la construcción del modelo mental sino también la actualización y cambio del mismo.

Finalmente, las tres áreas que siguen se refieren al nivel metacognitivo de la comprensión: estas aluden a acciones de monitoreo y reflexión sobre los propios procesos cognitivos.

Intuición del texto

Implica la capacidad de distinguir entre diferentes tipos textuales y géneros literarios, mediante la detección de pistas formales y de contenido. Además, significa que se pueden utilizar los indicios del texto para hipotetizar (por ejemplo, a partir del título, o del tipo de registros lingüísticos).

También se relaciona con la capacidad de advertir si un texto o una parte de él es complejo y requiere ciertas estrategias en lugar de otras, y con la posibilidad de distinguir los fragmentos importantes.

Según los estudios de Brown, esta *sensibilidad metacognitiva* (Brown et al., 1986 citados por Abusamra et al., 2010) se va desarrollando con el tiempo, es decir con la edad, y las experiencias de lectura de un sujeto.

Hay evidencia de que los malos comprendedores tienen una baja habilidad de intuición del texto ya que no pueden utilizar los indicios que aporta el mismo o no advierten su complejidad.

Flexibilidad

Se trata de la capacidad para seleccionar las estrategias necesarias de acuerdo con el tipo de tarea que tiene que realizar el lector. Por esto, requiere del conocimiento del lector sobre la finalidad o el uso que le dará a la información que el texto le provee.

Abusamra et al. (2010) definen la flexibilidad como *“un aspecto de la metacognición que refiere a la capacidad para enfrentar una tarea seleccionando las estrategias correctas”*.

Errores e incongruencias

Esta área focaliza otro aspecto metacognitivo muy importante, que es la detección de errores e incongruencias en el texto. Muchas veces solemos pasar por alto errores y reponer lo correcto por una cuestión de economía de procesamiento, pero el monitoreo de lo leído es un paso esencial para la buena comprensión.

Se ha presentado hasta aquí el Modelo multicomponencial y las áreas que este identifica, lo que, sumado al marco referencial de la Psicología cognitiva constituyen el marco teórico de la presente investigación. De esta manera, podemos adentrarnos en la segunda y tercera parte de esta Tesis que se enfocan en el trabajo empírico, sus resultados y su análisis.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

El diseño de investigación y sus ajustes

Fundamentación del estudio

Como se ha señalado ya, el valor que tiene la lectura comprensiva para el aprendizaje es indubitable y en todos los niveles del sistema formal es imprescindible el texto es el soporte de aprendizaje de las diferentes materias.

Se puede sostener que a lo largo de toda la escolaridad la comprensión lectora es esencial, pero es tal vez a partir de 4to grado del nivel primario el momento en el que se supone se alcanzaría un mayor dominio de la decodificación y cuando se incrementa aún más el uso del texto como soporte del aprendizaje. De allí en adelante en todos los niveles del sistema formal se va tornando imperativo alcanzar un buen nivel de comprensión lectora y las consecuencias de una habilidad poco desarrollada son drásticas a nivel del rendimiento escolar y/o la promoción y aprobación de las diferentes asignaturas.

A pesar de la importancia que tiene el procesamiento textual en el desarrollo del aprendizaje y de la vida cotidiana en general, desde hace varios años existe preocupación general por el bajo nivel de lectura comprensiva que evidencian las nuevas generaciones, cuestión que ha motivado estudios por parte de la UNESCO, la OCDE y la CEPAL, entre otros, que ponen en evidencia cómo se va perdiendo el hábito de lectura, y cómo se va deteriorando el nivel de comprensión lectora, tanto en países desarrollados como en otros de menor desarrollo (Gutiérrez Valencia & Montes de Oca García; 2004).

Como evidencia de esta problemática se pueden citar los datos obtenidos en las pruebas PISA, más allá de las críticas y objeciones que ésta reciba y en tanto en la misma se define la competencia lectora como

“...la capacidad de un individuo de entender y utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos y relacionarse con los mismos, para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad. Además de la decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora también implica la lectura, la interpretación y la reflexión, y la capacidad de utilizar la lectura para alcanzar los propios objetivos en la vida. El enfoque de PISA es leer para aprender, más que aprender a leer; de ahí que no se evalúe a los estudiantes en las destrezas de lectura más básicas”. (OCDE, 2010)

Los resultados indican que la media local en lectura para estudiantes de 15 años, es de 396 puntos. mientras que el promedio de los países de la OCDE es de 496; asimismo revelan que entre 2000 y 2012 se produjo en Argentina un incremento del 9,2% de casos de estudiantes con lectura inferior al Nivel 2 (equivale a un puntaje inferior a 407 pts.) y bajó en 1,2 el porcentaje de estudiantes que superan el Nivel 5 (más de 625 pts.). (OCDE, 2014).

Se considera que una habilidad deficitaria de comprensión lectora implica un alto riesgo educativo porque genera retrasos en la trayectoria y/o fracasos reiterados, y también por la posible pérdida de posibilidades de continuar estudios medios o superiores. Además, tiene impacto en la vida cotidiana de los sujetos, porque la lectura está presente en un amplio espectro de actividades humanas y sociales. La OEI, en su Documento Metas Educativas 2021, incluye diferentes metas tendientes a generar comunidades lectoras, poniendo énfasis en una lectura que supere la mera decodificación y promoviendo la verdadera inclusión social en el marco de una

Alfabetización funcional. (OEI; 2010). Estas metas son coincidentes con la forma en que se concibe la comprensión lectora en este estudio, considerada como la capacidad de alcanzar un significado global de los mismos, y que implica procesos lingüísticos de alto orden como la elaboración sintáctica y semántica de oraciones, la integración de la información y la generación de inferencias (Abusamra, Cartoceti, Raiter, y Ferreres, 2008; Abusamra et al. 2010, 2014).

Tomando en cuenta la importancia de esta temática a escala mundial, y partiendo de una perspectiva cognitiva, esta investigación se propuso examinar e identificar a nivel local algunas de las dificultades que presentan alumnos de nivel primario en tareas de comprensión lectora. Además, se buscó la posibilidad establecer qué procesos de lectura se favorecían desde las prácticas en el aula, lo cual puede ser un insumo de reflexión y mejora en la escuela.

Así se fijaron oportunamente los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Estudiar la comprensión lectora y sus procesos específicos, en alumnos de edad escolar

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora y las dificultades específicas en alumnos de 7mo grado a través de una prueba estandarizada
- Analizar las concepciones de comprensión lectora que sustentan las prácticas docentes y los procesos cognitivos que se promueven en ellas

A continuación, y a partir de un proceso reflexivo, se explica una reorientación que debió hacerse en los mismos y en las actividades a desarrollar.

Algunos ajustes

En primer lugar, se explica la inclusión de este apartado, aportando argumentos que apoyan este tipo de procesos de reflexividad epistemológica en la investigación en Ciencias Sociales, y que puede hacerse extensivo a las Ciencias Humanas. En segundo lugar, corresponde precisar aquí los puntos que fueron puestos en reflexión.

Sobre el primer aspecto, representantes ineludibles son Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1999), quienes sostienen la importancia de la vigilancia epistemológica para advertir los errores en la propia investigación. Según estos autores, ésta se impone en las investigaciones en ciencias del hombre, porque aquí la divergencia entre la opinión común del investigador y el discurso científico se hace más imprecisa. plantean que uno debe distanciarse lo suficiente del objeto, generar una ruptura con lo real, y despojarse de su sentido común y de interpretaciones o preconceptos que lo conducen ver al objeto desde lo que ya cree conocer.

Asimismo, el tipo de objeto de esta investigación, la comprensión lectora desde las prácticas del docente y los desempeños de los alumnos, articula enfoques cuantitativos y cualitativos y acepta un diseño flexible, posible de ser revisado. Por ello en este apartado se justifican algunos ajustes. (Mendizábal, en Vasilachis, 2009)

Resumidamente, esta tesis se propuso diagnosticar la capacidad o la dificultad en la comprensión lectora en niños de Jujuy, pero también ofrecer elementos a la

escuela y al docente para que se piensen en su función de alfabetizadores. En función de ello, se revisaron y readecuaron los objetivos, y conforme estos fueron modificados, se ajustaron las actividades de campo. A continuación, se exponen las razones.

En cuanto al primer objetivo se recapitó sobre el grado de profundidad que se alcanzaría con el instrumento seleccionado, que, por ser un screening, daría datos rápidos pero someros. De ahí que, aunque el objetivo estuviera planteado en términos de “determinación” de niveles de comprensión lectora e “identificación” de los procesos deficitarios, se tomó por suficiente alcanzar una aproximación al diagnóstico de niveles de lectura y de las áreas de bajo rendimiento, conforme a las limitaciones de los instrumentos elegidos.

En cuanto al segundo propósito, se pensó inicialmente en la observación de clases, el análisis de consignas en tareas, pruebas escritas o trabajos prácticos, etc., con el objeto de centrarse en la propuesta pedagógica del docente como uno de los aspectos más fuertes en la conformación del sujeto lector. De hecho, las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987) (citados por Quintana, H., 2002), han demostrado que los conceptos que los docentes tienen sobre qué es aprender a leer, y las actividades que se llevan a cabo en las aulas no suelen incluir aspectos relacionados con la comprensión lectora sino con lectura y con identificación de los elementos explícitos en el texto. En sus investigaciones advirtieron que, más bien, la concepción más frecuente de lectura se correspondía con modelos en asociados a la correcta oralización del texto, donde decodificar es entender, aunque esto no es realmente lo que identifica a un buen comprendedor.

Ahora bien, a medida que se avanzaba la investigación se advirtió que establecer relaciones de causalidad entre el nivel de lectura demostrado por los alumnos y sólo las prácticas de los docentes de los grados evaluados podría significar un recorte poco pertinente, ya que el nivel de lectura y/o las dificultades manifestadas por los alumnos de esta muestra podrían obedecer también a propuestas pedagógicas y actividades llevadas a cabo con la guía de todos sus docentes (no sólo los docentes de Lengua) a lo largo de la escuela primaria.

No obstante, se observó que se podía aportar información muy interesante al indagar la “percepción” del docente sobre el nivel de lectura de sus alumnos, solicitando al docente del grupo examinado una *estimación* del nivel de lectura de cada sujeto, con el propósito de cotejarlo con el resultado de la prueba. Esto permitiría ver en qué medida el puntaje del screening se corresponde con la impresión que el docente tiene del estudiante.

En relación con la percepción del docente, se debe señalar también que responde a una inquietud cada vez más frecuente en ámbitos investigativos en orden a encontrar aquello que sustenta la práctica pedagógica, y que no se remite solo a marcos teóricos sino también en lo que conforma el pensamiento del profesor, donde se juegan cuestiones subjetivas, modos de interpretar y de significar la realidad y a los otros. En esta línea, acceder a la percepción del docente acerca del nivel de lectura de sus alumnos implica pedirle que haga “consciente” una valoración, aun cuando se viera muy probablemente atravesado por su habitual función de “acreditador de aprendizajes”.

Otra estrategia interesante fue indagar las concepciones de “comprensión lectora” de los maestros cuyos alumnos fueron evaluados, y de otros docentes de lengua

de la escuela, a través de encuestas y/o de cuestionarios en el marco de un Taller ad hoc, y no a través de las observaciones de clases o de los cuadernos de los alumnos. Conocer la concepción del maestro sobre lectura comprensiva, obedece a la idea de que sus supuestos teóricos guían sus prácticas, sea conscientes o no de ello: el docente diseña sus propuestas pedagógicas y selecciona actividades y consignas en función de un marco explicativo – científico o intuitivo- con el que orienta la tarea y le da sentido. Así, el aprendizaje que pretende generar, o que efectivamente provoca, estará influido por estas concepciones y es probable que sus alumnos construyan estilos y prácticas de lectura basados en las estrategias que el docente promueve.

A partir de las decisiones tomadas, se modificaron los objetivos, quedando los mismos establecidos de la siguiente manera:

Objetivo General

- Estudiar comprensión lectora en un grupo de alumnos de escuela primaria.

Objetivos Específicos

- Estimar los niveles de lectura y las áreas de bajo rendimiento, de un grupo de alumnos de 7mo grado a través de un Screening estandarizado.
- Indagar las percepciones de los docentes sobre el nivel lector de sus alumnos
- Correlacionar los puntajes obtenidos en el Screening con las apreciaciones de los docentes sobre el nivel lector de sus alumnos
- Examinar las concepciones de comprensión lectora que tienen los docentes en tanto orientadoras de sus prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO V

**Metodología: participantes, materiales y
procedimiento**

Para alcanzar los objetivos del estudio se consideraron los aportes de Abusamra et al. (2010), ya que estos autores se basan desde lo teórico en el modelo multicomponencial y han desarrollado instrumentos de evaluación a la comprensión lectora, tanto screenings como pruebas exhaustivas. Por ello, metodológicamente se opta por el uso de las pruebas de screening que permiten realizar diagnósticos iniciales del nivel de comprensión en la lectura con baremos adecuados para nuestro país, y que son aplicables colectivamente.

Así, desde esos marcos teórico-metodológicos se buscó realizar esta investigación con validez local que aportara conocimientos sobre el nivel de comprensión de textos que tienen los escolares de Jujuy que cursan el 7mo grado y sobre el sentido con que los docentes enfocan las actividades de lectura en el aula.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio que busca dar cuenta algunas prácticas pedagógicas de comprensión lectora en Jujuy, y aproximarse a un diagnóstico del nivel de comprensión de los alumnos de 7mo grado a través de una evaluación. Para acercarse a estos dos tipos de fenómenos diferentes, se usa metodología cualitativa y cuantitativa respectivamente, y se utilizan, por tanto, diferentes instrumentos.

El enfoque cuantitativo se consideró el adecuado para la evaluación de la comprensión lectora de los sujetos incluidos en el estudio, a través de una prueba de screening.

La perspectiva cualitativa fue elegida para analizar las concepciones de los docentes sobre la lectura comprensiva (material obtenido en encuestas, cuestionarios y

en el marco de los Talleres realizados en las escuelas, conforme la adaptación de las actividades de indagación explicitadas en el capítulo IV. (Ver ejemplos de este material en el Anexo I).

Muestra y Participantes

Con el objetivo de obtener datos del nivel de lectura de alumnos de 7mo grado de escuelas públicas de San Salvador de Jujuy, se optó por una muestra por conveniencia. Para ello se presentó la propuesta de investigación a cinco escuelas primarias localizadas en el área céntrica de la ciudad de San Salvador de Jujuy cuya matrícula suele ser muy variada en cuanto a barrios de origen, perfiles socioeconómicos y nivel educativo de los padres. Se solicitó en cada una la evaluación en dos 7mos grados, uno de turno mañana y otro de turno tarde. Finalmente se obtuvo la autorización para ejecutar el proyecto en cuatro de ellas. En adelante estas escuelas se citarán como Escuela I, II, III y IV respectivamente.

En todos los casos se contó con muy buena predisposición de los directivos y docentes y alumnos, que accedieron a participar luego de que se les explicara el sentido de la evaluación. En este sentido se puso especial énfasis en que la prueba no tendría impacto alguno en sus calificaciones y que el objetivo de ella era conocer, de modo general, el nivel de lectura en la ciudad de San Salvador de Jujuy.

La selección de los grados evaluados estuvo supeditada a la indicación de los directivos y a la factibilidad de las fechas propuestas, aun cuando en el Diseño se había planteado el sorteo de un curso en cada turno.

Así, la muestra quedó constituida con un n=183 según la siguiente distribución:

- ◆ Escuela I: 48 sujetos
- ◆ Escuela II: 54 sujetos
- ◆ Escuela III: 34 sujetos
- ◆ Escuela IV: 57 sujetos

Las escuelas reflejaron, tal como se esperaba (de allí la invitación realizada a escuelas del radio céntrico), una matrícula proveniente de numerosos barrios de la ciudad y con diversas características socio-económicas, según lo informado por los directivos y docentes.

Se tomaron las pruebas de manera colectiva a todos los presentes y posteriormente se excluyeron los que respondían a alguno de los siguientes criterios

- repetición de grado
- antecedentes de enfermedad neurológica o psiquiátrica
- trastornos de aprendizaje
- trastornos sensoriales
- lengua materna diferente al español

Materiales

Se aplicó inicialmente el TECLÉ, que es un screening que valora la eficacia lectora, con el objetivo de detectar dificultades de base que pudieran afectar la actuación a nivel de la comprensión de textos.

El TECLE (citar) consiste en la presentación de 64 oraciones a las que le falta la palabra final. Cada oración se completa con una de cuatro posibles opciones entre las que hay palabras y no-palabras de semejanza fonológica o visual (ver Anexo I. Es una prueba cronometrada que se administra en cinco minutos. La puntuación se corresponde con la cantidad de oraciones que se completaron correctamente en los cinco minutos. En base a los resultados, se descartaron todos aquellos alumnos que no alcanzaran un rendimiento esperable para su edad.

Para medir la capacidad de comprensión lectora de los participantes se aplicó la prueba de screening "*Japón, primero en dibujos animados*", que es de aplicación colectiva y del tipo "a lápiz y papel" (ver Anexo I). Las pruebas de screening aportan una rápida evaluación del nivel de comprensión y permiten tomar la decisión de efectuar un examen más exhaustivo en aquellos casos en los que el rendimiento es bajo.

"Las pruebas de screening fueron elaboradas sobre la base de un modelo multicomponencial de la comprensión de textos y los primeros estudios psicométricos muestran que todos los ítems diferencian entre buenos y malos comprendedores, tienen aceptable consistencia interna y los puntajes correlacionaron con los obtenidos en las pruebas de una batería más extensa de evaluación de la comprensión de textos (test Leer para Comprender)".
(Ferrerres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y Sampedro, 2009, p 41)

Conforme los objetivos propuestos, la intención de aplicar el screening fue determinar los niveles de comprensión y comparar con las percepciones del docente.

Complementariamente se observó también cuáles eran las áreas de mayor dificultad en cada grado.

La prueba consiste en la lectura de un texto seguido de diez preguntas de respuesta por opción múltiple con cuatro opciones –una correcta y tres distractores-, las cuales miden el desempeño en diferentes áreas del modelo multicomponencial. Cada respuesta correcta se puntúa con 1 punto. Cabe añadir que se realiza con el texto siempre presente, y sin tiempos límites (aunque se contabiliza el tiempo que lleva realizar la tarea).

Cabe agregar que, antes de realizar el trabajo de campo en las escuelas seleccionadas, se llevó a cabo una prueba “piloto” de ambos instrumentos en un grado de características similares, a los efectos de anticipar posibles situaciones inesperadas, preguntas que pudieran surgir en los alumnos, claridad en la consigna de trabajo, manejo de los procedimientos de toma, etc. De esta manera, se pudieron realizar los ajustes necesarios.

TERCERA PARTE

LOS DATOS RECOGIDOS

Y

PRIMEROS ANÁLISIS

CAPÍTULO VI

**Aproximación al diagnóstico de la
comprensión lectora**

Los resultados de este estudio constituyen los únicos datos obtenidos en el marco de una medición o diagnóstico de la comprensión lectora, de cierto alcance y rigor científico, que se haya realizado en el nivel primario en San Salvador de Jujuy por fuera de las evaluaciones de la calidad educativa encaradas por el Ministerio de Educación en algunos períodos. De tal modo que se entiende que pueden resultar un aporte de valor y una base para futuros estudios.

Tratamiento de los datos

Luego de aplicar los instrumentos en los ocho cursos de las cuatro escuelas primarias (n= 183), se tabularon los resultados obtenidos y se realizaron diferentes procedimientos estadísticos y análisis tendientes a alcanzar los objetivos fijados, como también a obtener mayores datos sobre la muestra y para las escuelas participantes.

Prueba TECLA:

- Media de puntajes general por escuela (Tabla 1)

Prueba de Screening:

- Media de puntaje y D.S. General y por escuela (Tabla 2)
- Distribución de puntajes general y por escuela (puntajes netos) (Tabla3)
- Clasificación según Nivel de lectura general según baremo (Tabla 4)
- Clasificación según Niveles de lectura por escuela según baremo (Tabla 5)
- Determinación del nivel de dificultad en el área evaluada, según respuestas incorrectas por ítem (Tabla 6)

Para este último punto, y en tanto no hay indicaciones normativas específicas, se tomó como referencia los métodos de análisis de reactivos como el cálculo de la dificultad de los ítems⁴ (p) que se utiliza en psicometría y construcción de instrumentos estructurados. (Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. ,2000).

Calculado p para cada área evaluada, y en función de los índices obtenidos⁵, se pudieron detectar las preguntas que reflejan mayor dificultad, asociando esto a un posible déficit en el área evaluada.

Análisis de los datos obtenidos con la prueba TECLE

La prueba TECLE se aplicó para detectar sujetos que tuvieran dificultades a nivel de la eficacia lectora, y que, tal como se adelantó se eliminarían de la muestra, aun cuando hubieran sido ya evaluados también con el screening⁶. La exclusión para el análisis de estos participantes atendió a la necesidad de evitar que una dificultad a nivel de procesos de base pudiera estar influyendo en el rendimiento en la prueba de comprensión. De esta manera, se descartaron 8 casos que obtuvieron un puntaje inferior a la media esperada para su edad y escolarización (16 p según datos normativos).

La media de puntajes de la muestra por escuela se detalla en la siguiente tabla, observándose cierta coincidencia en las mismas, lo que alienta a considerar que la

⁴ Proporción entre el número de personas que contestó correctamente el ítem entre el número total de personas que lo contestaron

⁵ Ver más adelante Tabla 6

⁶ A ningún sujeto se lo excluye durante la toma, ya que esto sería poco ético. Por ende, se le toman ambas pruebas, y quien obtiene bajo puntaje en el TECLE, se descarta de la muestra.

muestra es relativamente homogénea y el criterio de selección de las escuelas fue adecuado. Este es el sentido de la aplicación de este estadístico.

Tabla 1: *TECLE, Media general por escuela.*

| | General | Esc I | Esc II | Esc III | Esc IV |
|----------------------|---------|-------|--------|---------|--------|
| Media puntaje | 36,77 | 38,64 | 37,00 | 35,81 | 35,64 |

Análisis de los datos obtenidos con la Prueba de screening

Las medias de puntaje y desvío standard obtenidas fueron las siguientes:

Tabla 2: *Media de puntaje y D.S., general y por escuela*

| | General | Esc. I | Esc. II | Esc. III | Esc. IV |
|--------------|---------|--------|---------|----------|---------|
| Media | 6,25 | 7 | 6,74 | 6 | 5,75 |
| DS | 2,40 | 2,01 | 2,56 | 2,10 | 2,53 |

Al igual que con las Medias y D.S de la prueba TECLE, se advierten valores cercanos entre todas las escuelas, lo que abona la idea de muestra homogénea.

Esta es la distribución de los puntajes en el screening en cada escuela:

Tabla 3: *Distribución de puntajes general y por escuela.*

| Frecuencia | |
|--------------|-----|
| 1 | 4 |
| 2 | 8 |
| 3 | 12 |
| 4 | 20 |
| 5 | 22 |
| 6 | 26 |
| 7 | 24 |
| 8 | 29 |
| 9 | 22 |
| 10 | 16 |
| Total | 183 |

} 44

Para comprender la importancia de estos datos, se debe señalar que, según el baremo de la prueba, existe un puntaje de alerta. Siguiendo a Ferreres et. al (2009) cuando el puntaje de un alumno es inferior al puntaje de alerta se sugiere la necesidad de evaluarlo con mayor profundidad, ya que estaría indicando un rendimiento inferior al promedio. (p 46)

La distribución de puntajes refleja entonces que la cantidad de sujetos *por debajo* del puntaje de alerta, fijado en 5 puntos, es de 44 y *en* el puntaje de alerta, 22 lo que confirma que una cantidad considerable de sujetos evaluados tiene un rendimiento por debajo del promedio.

Asimismo, los datos normativos de la prueba aplicada, en base a la ubicación por cuartiles, permite establecer un índice de nivel lector, categorizado como *nivel óptimo*, *nivel suficiente*, *nivel débil* y *nivel muy débil*. La muestra quedaría clasificada entonces, según estas categorías, de la siguiente manera:

Tabla 4: Clasificación por Nivel Lector.

| Muestra total | Nivel Óptimo | | Nivel Suficiente | | Nivel Débil | | Muy débil | |
|---------------|--------------|-----|------------------|-----|-------------|-----|-----------|-----|
| 183 | 38 | 21% | 29 | 16% | 50 | 27% | 66 | 36% |
| | 37% | | | | 63% | | | |

Como se puede apreciar, se organizaron también los datos en dos grandes grupos, uno considerando en conjunto todos los sujetos con nivel *débil* o *menor*, y otro con los sujetos con nivel *suficiente* o *mayor*. Esta presentación logra reflejar mejor aún la relevancia de los resultados obtenidos como aproximación al diagnóstico de la

situación y compete la información obtenida con el puntaje de alerta: un 63% de sujetos podrían estar con bajo nivel de comprensión lectora.

Para cada escuela se realizó el mismo tratamiento de los datos.

Tabla 5: Cantidad de sujetos según Nivel lector por escuela

| | Total | Nivel Óptimo | Nivel Suficiente | Nivel Débil | Nivel Muy Débil |
|---------|-------|--------------|------------------|-------------|-----------------|
| Esc I | 46 | 20 | 17 | 6 | 3 |
| Esc II | 50 | 23 | 10 | 11 | 6 |
| Esc III | 33 | 10 | 10 | 8 | 5 |
| Esc IV | 54 | 17 | 11 | 14 | 12 |

Esta información permite advertir algunas diferencias entre las instituciones educativas y de cada una en comparación con la muestra total, reflejando probablemente cuestiones ligadas a las oportunidades que estas brindan, a las diferencias en la conformación de su matrícula, a las propuestas pedagógicas, entre otros aspectos. A la vez orienta sobre la posible necesidad de profundización de los diagnósticos y de intervención en cada caso.

También, y teniendo en cuenta la alta correlación entre las pruebas de screening y el Test Leer para comprender que se basa en las áreas del Modelo Multicomponencial (Ferrerres et al., 2009), el screening aproximaría una evaluación de las áreas del Modelo en que se centra cada ítem.

En la siguiente Tabla se muestran la cantidad de respuestas correctas e incorrectas al ítem para la muestra total, y se resaltan aquellas con más bajo *p*, lo que indicaría mayor dificultad.

Tabla 6 :_Discriminación de resultados por área

| Área/s evaluada/s en el ítem | Total de Respuestas | Cant. CORRECTAS | Cant. INCORRECTAS | <i>p</i> |
|----------------------------------|---------------------|-----------------|-------------------|----------|
| 1- Hechos y secuencias | 183 | 165 | 18 | 0,90 |
| 2- Jerarquía del texto | 183 | 101 | 82 | 0,55 |
| 3- Esquema básico del texto | 183 | 139 | 44 | 0,76 |
| 4- Hechos y secuencias | 183 | 132 | 51 | 0,72 |
| 5- Semántica léxica | 183 | 111 | 72 | 0,61 |
| 6- Estructura sintáctica | 183 | 103 | 80 | 0,56 |
| 7- Cohesión | 183 | 134 | 49 | 0,73 |
| 8- Inferencia | 183 | 105 | 78 | 0,57 |
| 9- Semántica léxica- Inferencia | 183 | 97 | 86 | 0,53 |
| 10- Semántica léxica- Inferencia | 183 | 92 | 91 | 0,50 |

Los datos obtenidos para la muestra revelan que:

- cuatro áreas son de baja dificultad ($p \geq 60$), y solo el Área de “Hechos y secuencias” (con $p=0,90$) no ofrece casi ninguna dificultad en la muestra total
- cinco ítems presentan más dificultad con $p \leq 60$,”. Entre ellas están las áreas “Estructura sintáctica”, “Inferencias” y “Jerarquía del texto”, pero además hay dos preguntas con índices inferiores ($p= 50- 55$), como las que evalúan conjuntamente aspectos de la “Semántica Léxica” y de “Inferencias”.

CAPÍTULO VII

**Percepciones de los maestros sobre
el nivel lector de sus alumnos**

Cabe recordar que una de las intenciones del estudio fue la de acceder de manera *indirecta* a las prácticas del maestro en el aula, a partir de sus concepciones de comprensión lectora - por la incidencia que estas podrían tener en las actividades que proponen-, y también a través de sus percepciones acerca del nivel lector de sus alumnos. Por ello, y tal como se planteó en los Capítulos IV y V, se solicitó a los docentes que estimaran, a partir del conocimiento de los alumnos y de la capacidad lectora de cada uno, qué rendimiento tendrían en el screening a partir de la asignación de un puntaje estimativo.

Así, en este capítulo se da cuenta del modo en que se obtuvieron las estimaciones solicitadas a los docentes el día de la toma de la prueba, se muestran los resultados obtenidos, y se especifica el tratamiento que se dio a los datos; también se plantean distintos supuestos explicativos y nuevas preguntas que surgen de su análisis.

Instrumentos

Se le proveyó a cada docente una planilla para que hiciera una *valoración* estimativa del puntaje que obtendría cada uno de sus alumnos en la prueba de screening, usando también una escala de 1 a 10 pts., de modo de facilitar el cotejo con la misma. La consigna que se les dio fue la siguiente:

“Le pedimos que estime el nivel de comprensión lectora de cada alumno, en base a su conocimiento de él. Este dato será útil para la Investigación.

Tome una escala de 1 a 10 puntos, para que sea comparable con el resultado del screening.”

Mientras los alumnos realizaban la prueba, las docentes tuvieron acceso al texto y a las preguntas, de modo que pudieron estimar el desempeño del estudiante conociendo el instrumento con que se los estaba evaluando.

Datos relevados y resultados

Los puntajes estimados (P.E) por las maestras se añadieron a las planillas de datos y se compararon con los puntajes obtenidos (P.O) a efectos de conocer su grado de coincidencia o alejamiento. Se advirtió que había diferencias y que las mismas oscilaban entre 1 y 6 p, tanto por encima como por debajo del P.O. (ver Anexo II)

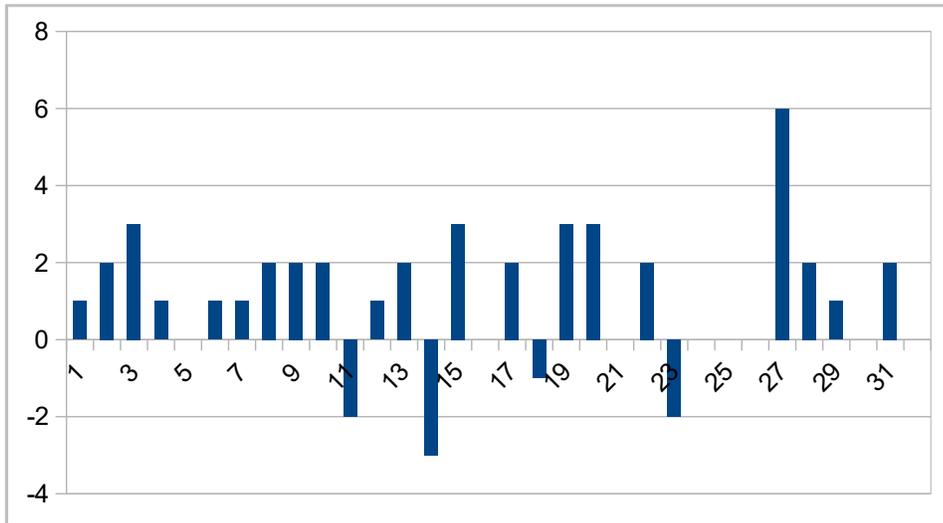


Gráfico 1: Desajustes entre P.E y P.O- El punto 0 es el P.O.

Se obtuvieron además las Medias de ambos conjuntos:

Tabla 8: Medias de P.E y P. O. Screening “Japón, primero en dibujos animados”

| Media | |
|-------|------|
| P. E | P. O |
| 6,72 | 6,23 |

Para comprobar si las diferencias entre PE y P.O eran significativas, se realizó una prueba T de Student para muestras relacionadas. La misma mostró que dichas diferencias eran significativas [$t_{(118;0'05)} = 2'499$; $p = 0'014$] por lo tanto los P.E (M= 6,7) son significativamente superiores a los P.O (M=6,2).

Luego, se estableció un valor referencial que permitiera considerarlas o no como “relevantes”, y construir algunas categorías de análisis. Así, se definió que hasta $\pm 1p$ se consideraría *Diferencia Nula*, y a partir de $\pm 2p$ se la tomaría como una *Diferencia relevante*.

Así, se cuantificó en cada grado la cantidad de casos con diferencias relevantes.

Tabla 9:

Cantidad y porcentaje de casos con diferencias entre P. E y P. O en cada escuela y grado⁷ -

| | Esc. II- | Esc. II- | Esc. III- | Esc. III- TT | Esc. IV- TM | <i>Total</i> |
|---|----------|----------|-----------|--------------|-------------|--------------|
| Total de alumnos | 31 | 22 | 16 | 18 | 32 | 119 |
| Cantidad de casos con diferencias relevantes | 12 | 11 | 4 | 12 | 17 | 56 |
| Porcentaje | 39% | 50% | 25% | 67% | 53% | 47% |

Se advierte que no hubo concordancia entre la valoración docente y el resultado del screening en un **47%** de los casos, y que en los cinco grados se encontraron diferencias, que abarcan desde un 25% hasta el 67% de los alumnos según el docente. Por ello se puede reconocer una *tendencia al desajuste* entre P.E. y P.O. Asimismo, si

⁷ La Esc. 1 es la que no aportó información de ningún turno, y la Escuela IV solo aportó por el Turno Mañana, por lo que aquí n= 119

bien en su mayoría son de alrededor de $\pm 2p$, muchos casos superaron los $\pm 3p$ ó ± 4 , y algunos pocos que llegaron hasta $\pm 6p$.

Por ello, se establecieron otras categorías según cuánto el P.E se alejara del P.O, y si fuera por sub o por sobre estimación. Para ello, se consideró cuánto se alejaban del P.O, en 2p o 3 p, y si era por sobrevaloración o subvaloración; así se establecieron cinco categorías:

| | |
|--------------------------|---------------------------|
| Diferencia nula: ± 1 | |
| Sobrevaloración Media: 2 | Subvaloración Media: -2 |
| Sobrevaloración Alta: 3 | Subvaloración Alta: -3 |

Clasificadas y contabilizadas las diferencias - y en coherencia con el resultado de la Prueba T de Student-, se vio que en general hubo una mayor *tendencia a la sobreestimación*, es decir, a sobrevalorar las habilidades de sus alumnos (30%) y en menor caso a subvalorarlas (17%) como se evidencia a continuación:

Tabla 10: Cantidad de casos de sobre y sub valoración en los P. E, por grado y porcentaje total

| | Esc. II- TM | Esc. II- TT | Esc. III- TM | Esc. III- TT | Esc. IV- TM | Total | % |
|----------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|-------|----|
| Casos de sobre valoración | 10 | 4 | 4 | 5 | 13 | 36 | 30 |
| Casos de sub valoración | 2 | 7 | 0 | 7 | 4 | 20 | 17 |

La sobrevaloración y la subvaloración, varió en cada grado, en cantidad y en grado de alejamiento, por lo que se discriminó según las categorías ya mencionadas:

Tabla 11: Porcentajes de estimaciones con diferencias, por categorías y por grado.

| | Esc. II- | Esc. II- | Esc. III- | Esc. III- | Esc. IV- | Total | |
|--|----------|----------|-----------|-----------|----------|-------|------------|
| Sobrevaloración alta (≥ 3) | 26% | 5% | 19% | 11% | 16% | 18% | |
| Sobrevaloración media (≥ 2) | 6% | 14% | 6% | 17% | 25% | 13% | 75% |
| Diferencia Nula | 61% | 50% | 75% | 33% | 47% | 53% | |
| Subvaloración media (≥ -2) | 6% | 14% | 0 | 22% | 9% | 9% | |
| Subvaloración alta (≥ -3) | 0 | 18% | 0 | 17% | 3% | 8% | |

Aún si aceptamos un desajuste $\pm 2p$ quedan incluidos un 75% de los casos, de modo que en un **25%** las estimaciones se diferencian por más de 3p por encima y por debajo del P.O, siendo el mayor porcentaje de ellos por *sobre valoración alta* (18%). Estos datos refuerzan la *tendencia de desajuste* entre los P.E y los P.O y la *tendencia a la sobrevaloración*.

La distribución de frecuencias también aportó datos interesantes:

Tabla 12: Distribución de frecuencias de los conjuntos "P.E" y "P.O"

| P. E | Frecuencia | P. O | Frecuencia |
|------|------------|------|------------|
| 10 | 5 | 10 | 14 |
| 9 | 18 | 9 | 9 |
| 8 | 22 | 8 | 17 |
| 7 | 15 | 7 | 16 |
| 6 | 26 | 6 | 13 |
| 5 | 22 | 5 | 16 |
| 4 | 6 | 4 | 19 |
| 3 | 3 | 3 | 9 |
| 2 | 3 | 2 | 5 |
| 1 | 0 | 1 | 1 |

Un aspecto detectado es que el puntaje asignado con mayor frecuencia es **6 puntos**, mientras que el puntaje obtenido en el Screening con más alta frecuencia es **4**

puntos. Esto vuelve a reflejar la *tendencia al desajuste* y la *tendencia a la sobrevaloración*, pero, además, el hecho de que las maestras otorguen con más frecuencia un puntaje de 6 parece tener otras connotaciones, que serán objeto de análisis en particular.

Si se considera que, a mayor coherencia entre la percepción del docente y los valores reflejados por la prueba, se podría estar frente a un *ajuste adecuado*, se abre entonces la pregunta sobre qué nos puede revelar ese ajuste. Por un lado, podría obedecer a que la docente conoce mejor el nivel lector de sus alumnos y, entonces podría decirnos algo acerca de su práctica. Cabe la posibilidad de que se trate de una actitud de *“autoprotección”* o defensa de su tarea, en el sentido de que si a sus alumnos no les va bien su tarea pueda ser cuestionada; sin embargo, lo que la docente estimara no modificaría el puntaje real del alumno en el screening.

Por otra parte, es interesante también que, cuando hay variación, mayormente estiman que los sujetos son capaces de una lectura por encima del nivel dado por el screening.

Por todo ello, en este punto, es necesario preguntarse por los desajustes y sus tendencias, e interrogarse sobre qué pudo haber orientado o influido estas percepciones de las maestras.

Análisis: algunos supuestos explicativos

En relación con los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los desajustes entre los puntajes estimados y los realmente obtenidos hay distintos aspectos a considerar en relación con explicaciones posibles:

- a) las diferencias en sí mismas
- b) la tendencia general a sobrevalorar
- c) los casos de diferencias muy amplias, sea por sobre valoración o por subvaloración
- d) el puntaje estimado más frecuente

Se presentan entonces algunos supuestos explicativos que pueden aplicarse casi todos estos aspectos, aunque sobre los puntos c) y d) se agregarán algunas consideraciones específicas:

1. Una valoración de competencias diferentes al juzgar la capacidad lectora

Si la concepción de comprensión lectora del docente difiere de la que sustenta teóricamente la construcción de las preguntas del screening, podría ser que estimara el nivel lector de sus alumnos en función de otras competencias, aquellas que sostiene en su propuesta pedagógica. Por ello y en función de los objetivos del estudio, esto nos lleva a la cuestión de cuáles son las concepciones acerca de la lectura comprensiva de los docentes, e igualmente a preguntarnos cómo enfocan las tareas del aula y cómo evalúan esta capacidad.

A partir de las concepciones y el modo en que el docente podría estar enfocando el trabajo de lectura en el aula, fue muy interesante analizar los lineamientos de la

política educativa vigente al momento del estudio en los denominados “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP) referidos a la lectura en 7º grado, que se supone aportan a los maestros marcos conceptuales y de referencia para enfocar la enseñanza.

En relación con el primer punto, se realizó un somero análisis a partir de la propuesta el Área Lengua referida a la Lectura y la producción escrita de los NAP (p.28) que se reproduce a continuación (la negrita es de la autora).

SÉPTIMO AÑO

EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL

-La escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general expresados por el docente, los compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas). Esto supone:

- En la narración, identificar el o los sucesos, las personas o personajes, el tiempo, el espacio; las relaciones temporales y causales; las descripciones de lugares, objetos, personas y procesos; realizar inferencias

[.....]

EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA

[.....]

- leer los textos:

***poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto** y al propósito de lectura: consultar elementos del paratexto, reconocer la intencionalidad, **relacionar la información del texto con sus conocimientos, realizar** –cuando sea pertinente– **anticipaciones, detectar la información relevante, realizar inferencias**, establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; relacionar el texto con el contexto de producción;*

***inferir el significado de las palabras desconocidas** a través de las pistas que el propio texto brinda, por ejemplo, campo semántico, familia de palabras y la consulta del diccionario, determinando la acepción correspondiente;*

*reconocer la función que cumplen en los textos expositivos, las definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y los ejemplos, entre otros, e **identificar**, en los textos narrativos, **la secuencialidad, la causalidad de las acciones**, diferentes voces, entre otros;*

***monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido**, a través de la relectura, la interacción con el docente y los pares y la consulta a otras fuentes*

Fuente: Documento Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Ministerio de Educación. (p. 26 - 29)

Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110560>

Como se puede advertir, se han destacado algunas partes en negrita; son los elementos comunes entre este lineamiento curricular y los marcos teóricos de la psicolingüística o la psicología del lenguaje presentadas en el Capítulo II, y más precisamente, los que resultan afines a las áreas que el modelo multicomponencial sugiere en su concepción de lectura comprensiva (Capítulo III).

Entonces, basados en estos puntos de coincidencia, cabe preguntarse si los maestros están o no trabajando en el aula desde este marco teórico y si evalúan la capacidad de lectura en función de ella o de otras competencias. Y luego, si se podría esperar que la estimación de puntaje estuviera más cerca del resultado obtenido en la prueba si la concepción del docente y estos marcos explicativos de la comprensión lectora fueran coincidentes.

Asimismo, y en función de una posible distancia entre la propuesta sustentada por los docentes y el marco teórico de este estudio (y/o los NAP), surge una inquietud: ¿en qué medida influyó en su percepción el hecho de tener acceso a la prueba antes de hacer su valoración? Es decir, si el conocimiento anticipado del screening hubiera actuado como elemento de contraste con las tareas que efectivamente ellos realizan en

la rutina escolar, podrían haber reorientando su estimación y habría redundado en mayor ajuste del puntaje estimado. Los resultados obtenidos, con un 43% de casos con diferencias parecen indicar que esta adecuación no se dio.

II. La idea de que una prueba con opciones múltiples es fácil

Otro elemento a considerar es que las evaluaciones estructuradas con reactivos del tipo opción múltiple pueden ser vistas como de baja complejidad, por el hecho mismo de ofrecer al sujeto las respuestas posibles, y suponiendo que esto les facilitará de alguna manera el razonamiento.

Se podría esperar que, ante esta idea, algunos docentes hubieran podido estimar el rendimiento de sus alumnos muy por encima del puntaje real. De hecho, aunque no se efectuó la consulta formalmente y no se registró este dato, mientras los niños realizaban la prueba se conversó con las maestras sobre el instrumento, y en general ninguna señaló que le pareciera alejado de las posibilidades de sus alumnos.

III. La posible atención a aspectos no observables objetivamente y más ligados al ser “buen alumno”

Se propone aquí tener en cuenta otra posibilidad: que irrumpieran en la valoración de la maestra una serie de aspectos que en la escuela se toman como definitorios del ser “buen alumno”, casi siempre apoyados en representaciones sociales del alumno *aplicado*, y que con frecuencia coinciden con los sujetos que se ajustan a la normativa institucional y al cumplimiento de los objetivos del docente; lógicamente y por oposición, la ausencia de esas características define al “mal alumno”.

Entonces, si en la mirada o la percepción del docente estuvieran influyendo cuestiones ligadas al cumplimiento, como la prolijidad, el esmero general, el buen rendimiento en todas las materias y otros logros que tienen que ver con el “oficio del alumno” (Perrenaud, 1990), la estimación realizada estaría sesgada y nada tendría que ver con la capacidad lectora del sujeto.

Siguiendo a Perrenaud, se denominaría “excelencia escolar” a una realidad fabricada, que establecería la jerarquía entre los alumnos en base a ciertas comparaciones, que además de basarse en desigualdades – de capital cultural, por ejemplo- influirían en su trayectoria tanto como en el juicio del docente al momento de la evaluación.

Según Carina Kaplan (1997), en su investigación que dio lugar al libro Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen:

“Los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos que, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula. (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Toda clasificación no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado”. (p 27)

La autora entonces advierte de qué manera las clasificaciones que los maestros hacen de los alumnos conforma una especie de “anteojo” con el que los miran y los interpretan. Cuando esa etiqueta refiere a “lentitud” a “desinterés” o alguna otra forma de condición desfavorable para el aprendizaje, le generará una baja expectativa de ese

niño; por el contrario, una categoría de “despierto” o “inteligente” la llevará a esperar lo mejor de él.

La influencia de ciertas características en la valoración que el maestro hace de su alumno, podría no solo afectar la estimación realizada para este estudio, sino también operar como una anticipación de lo que es capaz de aprender en clase. En su investigación Sagastizabal y Pinello (2012) también señalan que *“...los rasgos y/o comportamientos destacados por los docentes como fortalezas son aquellos que caracterizarían al buen alumno, en el sentido de alumno exitoso escolarmente. Las debilidades son su contracara, y se constituyen en indicadores de posible fracaso escolar.”* (p. 3)

Luego estas autoras concluyen que entre las fortalezas que más se enfatizan está la “disposición favorable para el aprendizaje” entendida como “ganas o deseo de aprender”, o bien ligada a los términos “entusiasmo”, “voluntad”, “curiosidad”, “esfuerzo” o “compromiso”. (p. 6).

En definitiva, siguiendo este supuesto y en torno al tema que se investiga aquí, la pregunta es si el maestro tiene en cuenta qué es lo que define al lector competente al momento de estimar el desempeño lector, o si su juicio se ve influido por otros aspectos. Esto explicaría tanto la sobrevaloración de los alumnos (47%) ya que ciertos comportamientos *adecuados* elevarían la apreciación del docente sobre el estudiante, como también la subvaloración en aquel sujeto que no responde a lo esperado para el “buen alumno”, y que por ende difícilmente podría tener un buen desempeño en una prueba como la aplicada (14% de los casos).

IV) el conocimiento que el docente puede tener de cada alumno, en función de matrícula total del curso

Se buscó la relación entre cantidad de alumnos y cantidad de casos de puntaje sub o sobre estimado y no se encontraron suficientes elementos para tomarlo como una explicación del tipo “a menor cantidad de alumnos mejor conocimiento de los mismos” o vice versa. La siguiente tabla refleja que hubo docentes con muy baja matrícula en su grado cuya estimación difirió hasta en un 66% de los casos, mientras que otros con mayor cantidad de alumnos difirieron en un 38%.

Tabla 13: diferencias entre puntaje estimado y puntaje obtenido

| | Matrícula | Cant de P.O con diferencias | % |
|---------------------|------------------|------------------------------------|----------|
| Esc II T. M | 31 | 12 | 38 |
| Esc II T. T | 23 | 11 | 47 |
| Esc III T. M | 16 | 4 | 25 |
| Esc III T. T | 18 | 12 | 66 |
| Esc IV T. M | 32 | 17 | 53 |

Por lo expuesto, y no hallándose una constante entre matrícula alta y poco/escaso conocimiento del alumno, este supuesto tendría poca relevancia como explicación. Sin embargo, no deja de llamar la atención que algunos docentes con pocos alumnos no se ajustaran más en sus percepciones. Más aún si consideramos que la prueba se tomó hacia finales de año, y que la materia Lengua tiene varias horas semanales de clase podría esperarse un mayor conocimiento de sus alumnos.

V) una actitud “defensiva” del maestro ante la posible interpelación de la investigación

Se mira aquí la eventualidad de que la maestra responda desde lo que supone *sentirse interpelada* en su tarea, y muy especialmente por una persona desconocida, que además proviene de la Universidad. En general las escuelas, y los docentes, aun cuando abran sus puertas a los investigadores, pueden sufrir de cierta ansiedad paranoide, lo que lleva a veces al ocultamiento de los problemas y a mostrar solo lo mejor, lo “bien hecho”, intentando dar una imagen positiva.

Desde este supuesto, se analiza la posibilidad de que las maestras inconscientemente valoraran a sus alumnos por encima de lo real y de lo conocido por ellas, en una actitud casi de defensa de los sujetos y de la tarea desarrollada en el aula, aun cuando el puntaje estimado no tendría ninguna influencia sobre el puntaje real obtenido por ellos.

En cuanto a lo señalado en c) sobre diferencias muy importantes por sub o sobre valoración, son pocos casos, pero que merecen una revisión.

En la siguiente tabla se presentan algunos de estos casos con amplia variación entre P.E. y P.O.

Tabla 14: Casos de amplias diferencias entre P.E. y P. O

| | Datos del alumno: | Puntaje estimado por el Docente | Puntaje Screening | Diferencia |
|--------------|-------------------|---------------------------------|-------------------|------------|
| Esc II- T.M | S.G.R.M 29/03 | 8 | 3 | 5 |
| Esc II- T.T | MR 14-12-99 | 5 | 10 | -5 |
| | MG (CK)15-02-00 | 4 | 10 | -6 |
| | CB 10-03-00 | 5 | 10 | -5 |
| Esc III- T.M | ZVS 28/12 | 6 | 2 | 4 |
| Esc III- T.T | L.LL 31/10/99 | 6 | 2 | 4 |
| | PP 21/1/2000 | 7 | 3 | 4 |
| Esc IV- T.M | M.M. 16/12 | 9 | 3 | 6 |

En el Turno Tarde de la Escuela II, lo llamativo es la importante diferencia en 5 y 6 puntos, estimando un desempeño muy bajo en sujetos que obtuvieron el máximo puntaje (10 puntos), es decir, un Nivel de lectura óptimo. Ante esta fuerte sub estimación de estos tres alumnos, una posible explicación -si bien desconocemos las características de esos niños- es lo ya señalado acerca de la “imagen” del buen alumno y del mal alumno, que podría haber sesgado la mirada. No se encuentra otra respuesta conjetural para explicar que le haya pasado desapercibido a la maestra el buen nivel lector de estos alumnos, máxime si se tiene en cuenta que la matrícula es de solo 23 niños. Aunque si miramos atentamente los datos, esta es una de las dos docentes con más tendencia a sub valorar (junto con la de la Esc III- T.T)

En los otros casos de sobre valoración, aunque podría estar implicada la misma explicación, parece más pertinente el supuesto de la tendencia a ver y a presentar lo “mejor”. No obstante, también cabe la posibilidad de que los sujetos en ese día hayan dado poca importancia a la realización de la prueba, o hayan tenido razones particulares que impidieron su mejor desempeño.

En relación al último aspecto a considerar, e) *el puntaje estimado más frecuente*, que fue de 6 puntos (ver tabla 12) si bien puede ser analizado en relación a todo lo planteado en los ítems I a V, parece reclamar otras respuestas posibles.

Un primer supuesto explicativo es que 6 puntos constituyen un valor *intermedio*, de modo que podría haber sido atribuido en casos de duda, para otorgar un puntaje que no fuera ni demasiado bajo ni demasiado alto, o como una solución de compromiso.

Esto se confirma al advertir que el 50% de los puntajes asignados oscila entre 5, 6 y 7p., es decir, valores intermedios.

En segundo lugar, es un valor usualmente asignado a la “aprobación” de modo que es casi inevitable suponer la posible influencia de ello, en función del rol de “evaluador y acreditador de aprendizajes” que tiene el maestro. Por ello, podría estar asignando simplemente un puntaje casi al modo de una “nota”, de un “aprobado”. También un 34% de los casos son puntuados entre 6 y 7p, que son los usados para “aprobado” en las escalas de calificación más usadas.

Asimismo, y analizando los casos particulares, se vio que la mayor cantidad de sujetos a los que se les asignó 6 p., fueron sobre valorados en 3 o 4 p.

Tabla 15: Casos con diferencias en el puntaje estimado más frecuente (6p)

| nula | sub valorados | | sobre valorados | |
|------|---------------|---------|-----------------|-------|
| | Menos 3 y 4 | Menos 2 | Mas 3 o mas 4 | Mas 2 |
| | 1 | 3 | 12 | 6 |
| 14 | 4 | | 18 | |

Tal vez se pueden mirar estos datos también a la luz de lo recién apuntado en el ítem V, es decir, a una actitud inconsciente del docente de intentar mostrar – cuando se trata de una mirada externa- lo mejor de su grupo.

De todas maneras, invariablemente se vuelve a la pregunta acerca de cuál es la concepción de lectura comprensiva y qué tipo de consignas se usan para su evaluación, para que las maestras no hubieran podido detectar - o les pasara desapercibido- tanto el buen nivel como el bajo nivel lector de estos alumnos. Esto abre nuevos interrogantes que se retomarán en la discusión final.

CAPÍTULO VIII

**Los maestros, sus concepciones de comprensión
lectora y sus prácticas pedagógicas**

Como ya se adelantó, y a modo de una mirada indirecta sobre las prácticas áulicas, se indagaron las concepciones de comprensión lectora de los docentes, entendiendo que de ellas se desprenden las actividades que se proponen a los alumnos las que, a su vez, podrían impactar en las competencias que ellos desarrollan.

Se puede encontrar en este punto una similitud con estudios que buscan en las teorías implícitas de los educadores la base de sus acciones, un enfoque que se vincula con el paradigma definido como ‘pensamiento del profesor’, y que supone que el comportamiento del profesor es resultado de su pensamiento, sea de sus conocimientos o de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1985)

En este sentido, citamos el desarrollado por Makuc (2008), que investiga la comprensión textual desde la noción de teorías implícitas. Para esta investigadora

“Estas teorías, definidas como constructos epistémicos de representación de la realidad, se elaborarían a partir de la experiencia y reflejarían la influencia de diversos modelos culturales. Su importancia radica en que constituyen síntesis de conocimientos que los sujetos han elaborado social e individualmente respecto a un dominio específico; al respecto se plantea que estarían en la base de las decisiones y acciones de los sujetos. (Dienes & Perner, 1999; Pozo, 2001; Rodrigo & Correa, 2001)”. (p. 404).

Con diferente metodología (Focus group y Cuestionario), la autora recogió datos que le permitieron identificar los supuestos teóricos a partir de las actividades áulicas

descriptas por los maestros, lo que le permitió clasificar las concepciones como “lineales”, “interactivas” y “transaccionales”, en función de su acercamiento a paradigmas vigentes en distintos momentos en el estudio de la comprensión lectora.

A los efectos de la presente investigación se apeló a dos instrumentos escritos: una breve encuesta individual y anónima a los maestros de los grados evaluados y un cuestionario en el marco de una actividad de taller⁸ para las escuelas que participaron de este estudio al que asistieron directivos y docentes de Lengua de distintos grados. Las preguntas incluidas eran abiertas y amplias, para no sesgar las respuestas desde categorías construidas *a priori*.

Asimismo, el desarrollo del taller permitió registrar los aportes verbales de los docentes a medida que se revisaba material de apoyo, se analizaban los resultados de las pruebas aplicadas o se proponían actividades grupales.

La encuesta (E) estaba estructurada sobre la base de las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué es para usted “comprender un texto”?
- 2) ¿Qué operaciones considera que están involucradas en la comprensión lectora?
- 3) ¿Cree que hay diferencias entre la comprensión de un texto informativo y uno narrativo? ¿Alguno de ellos resulta más difícil para sus alumnos? Si así fuera ¿cuál de ellos?

El cuestionario (C), aplicado como disparador de la tarea en el taller, solicitaba lo siguiente:

- Defina “comprensión lectora”

⁸ Este Taller se realizó para hacer una devolución inicial de resultados de las pruebas y para obtener información adicional en torno a los objetivos de la investigación

- Cite actividades que le permiten trabajarla y/o evaluarla

En ambos casos se les solicitó que lo hicieran primero en forma individual y luego grupal. Si bien el sentido de las tareas se orientaba a la indagación de las concepciones individuales y a acceder a sus propuestas pedagógicas, por una cuestión de la dinámica propia de un taller, se incorporaron actividades de intercambio que facilitarían también reflexión y discusiones teóricas entre las docentes de una misma escuela, y entre instituciones. Esto permitió, luego de la recogida de los datos requeridos, promover el acceso a material teórico del Modelo multicomponencial.

Así, las actividades grupales entre colegas de cada escuela posibilitaron el compartir las consignas con que habitualmente enfocan las tareas en el aula y los modos en que realizan la evaluación de la comprensión lectora y la puesta en común en plenario promovió el análisis colectivo de las mismas. Además, se expusieron fundamentos de las actividades propuestas, lo que permitió registrar las verbalizaciones individuales a través de las cuales se evidencian los marcos referenciales del docente.

El material escrito relevado, conformado por 26 instrumentos, entre encuestas y cuestionarios, fue sometido a análisis de los siguientes aspectos:

- I. Contenido de las definiciones
- II. Concepción de comprensión lectora subyacente a las mismas, en función de los diferentes marcos teóricos que históricamente han sido utilizados.
- III. Áreas del modelo multicomponencial presentes en ellas, independientemente de que el docente las conociera o no.
- IV. Tipos de actividades propuestas

V. Áreas del modelo multicomponencial que se abordarían a través de dichas propuestas

Las categorías se construyeron durante el proceso de análisis, conforme a la metodología cualitativa de investigación elegida para este aspecto investigado. Se consideró que sería el más apropiado para rescatar las voces de los actores, sin establecer de antemano aquello que estos podrían aportar, sino desde sus propias lógicas de sentido y sus posturas.

Hallazgos

Se presentan unificadas aquí las respuestas al punto 1 de las Encuestas y al cuestionario, por su similitud, aunque el tiempo habilitado para su respuesta varía entre ambos instrumentos⁹ lo que podría incidir en la precisión de la respuesta.

El primer aspecto que se advirtió fue cierta dificultad para definir. Si consideramos que una definición es una proposición mediante la cual se trata de exponer de manera clara y precisa la comprensión de un concepto, ésta debe contener específicamente los puntos claves del término sin abundar en detalles ni descripciones innecesarias y sin caer en una tautología. No obstante, todas las definiciones analizadas en este trabajo se ocuparon de “contar” o “describir”, incluyendo actividades ejemplificativas pertinentes, e incluso no pertinentes. Se puede atribuir a que la pregunta del cuestionario “¿qué es comprender un texto?” dio lugar a presentarlo más como una explicación que como una definición.

⁹ La encuesta fue completada mientras los alumnos eran evaluados con el Screening, y en el Taller el cuestionario se resolvía en 5 minutos previos al intercambio grupal.

Se presentan como evidencia los siguientes extractos:

Encuesta 2

“Comprender un texto es poder encontrar el tema que se quiere transmitir...”

Cuestionario 5

“la comprensión lectora es un proceso en el que intervienen diferentes competencias lectoras (hablar- escuchar- leer-escribir)”

Encuesta 3

“Comprender un texto es lograr la identificación del tema, ideas principales y sec. del mismo. También el comentario”

Otras resultaron en una repetición o sinonimia del vocablo “comprensión”, aportando poca información nueva o aclaratoria, o bien fueron tan amplias que resultan ambiguas.

Cuestionario 3

“Entender o poder explicar (o contar) un texto o frase”
Matemática para saber qué hacer

Cuestionario 12

“Entender de que (*sic*) se habla en el texto”

Cuestionario 19

“Entender lo leído y la finalidad del texto”

Cuestionario 6

“La comprensión lectora es la capacidad que tiene el niño para comprender el texto que lee, escucha o lo que puede llegar a observar (a través de un video- experimento. Etc.)

Cuestionario 13

“Es la capacidad de involucrarse con el texto leído en diferentes aspectos objetivos y subjetivos”

Encuesta 2

“Es entender, asimilar, inferenciar (sic)”

Cuestionario 18

“La comprensión lectora está involucrada en todas las actividades humanas, que se va desarrollando gradualmente y que debe ser estimulada”

Además, observamos que muchas definiciones refieren a aspectos de lo que podemos llamar lectura en general, es decir a la actividad de leer con sus múltiples objetivos o sentidos y no a la específica capacidad de comprender un texto. También algunas incluyen aspectos de la escritura o de la oralidad, que son áreas del lenguaje, pero no directamente implicadas en el acto de entender una producción escrita, o bien incluyen otras capacidades o acciones ajenas al acto de leer (p.ej. dramatizar, observar).

Cuestionario 5

“La comprensión lectora es un proceso en el que intervienen diferentes competencias lectoras (hablar- escuchar-leer-escribir)”

Cuestionario 14

“Es una actividad que debe ser practicada de forma frecuente para un mejor desenvolvimiento (sic) verbal, puede enriquecer su vocabulario”

Cuestionario 9

“...capacidad de interpretar, comprender, dramatizar y transmitir lo leído, escuchado u observado de diferentes textos en diferentes ámbitos”

Cuestionario 10

“...capacidad o habilidad que desarrolla el niño dentro y fuera de la escuela cuando pone en juego la observación, lectura y re lectura, el entendimiento, la curiosidad, y la posibilidad de hablar, comentar, preguntar y resolver diferentes situaciones”

Entre las definiciones más acabadas, o que incluyen algunos procesos considerados importantes desde la concepción que este trabajo sustenta, destacamos las siguientes

Encuesta 1:

“...significa interpretar o desentrañar el sentido a través de un proceso complejo que implica una interacción entre las estructuras cognitivas del lector y la estructura del contenido del texto”

Cuestionario 11:

“Es el proceso cognitivo que permite entender un texto gráfico o escrito, lo que trata de comunicar el escritor”

Cuestionario 16

“Comprensión lectora no es tan solo la decodificación de un texto. Es un proceso...que implica capacidades cognitivas complejas...poner en juego estrategias...construir significados”

Otro análisis realizado a las respuestas al punto 1, permiten señalar que varias docentes la definen como una “capacidad” (C 9, C 13) y otras como “proceso” (C 5; C 11; C 16). En algún otro caso se la explica como “actividad” (C 14), lo cual sugiere más bien una asimilación al acto de “lectura” en sí mismo, ya que no se enfoca en alguna habilidad específica ligada a la comprensión textual, como ser la de reconocimiento de clases de palabras o de relaciones entre las partes del texto, o la realización de inferencias. Pero también es interesante que la gran mayoría de las respuestas (13 de 24) no mencionen *qué creen que es*, sino que expresan *lo que se logra* o *qué tarea se ejecuta*.

Ahora bien, definirla como “capacidad” difiere de entenderla como un “proceso”. Lo primero remitiría a las aptitudes o recursos con que cuenta un sujeto para realizar una tarea, y tiende a señalar algo ya alcanzado. Es una definición que en sí misma no puede objetarse, dado que efectivamente puede explicarse como capacidad y a la vez es un proceso. De hecho, la siguiente cita ayuda a visualizarlo: *“la comprensión lectora implica la capacidad de alcanzar el significado global”* del texto (Abusamra et al., 2010). Sin embargo, cuando estos docentes describen lo que incluye esa habilidad alcanzada, desprenden subtareas o recursos que resultan ambiguos, que no son los específicamente ligados al acto de comprender el texto escrito, o bien hacen una suerte de tautología.

Se advierte entonces que, aun cuando pudieron definirla como una “habilidad para”, lo que faltó en las respuestas es una correcta identificación de ese “para” o “para qué”, puesto que el acceso al significado no fue tenido en cuenta. Ahondando en este

punto para vislumbrar el “sentido” dado a la comprensión en la lectura, se encontraron respuestas que se han categorizado de la siguiente manera:

- aluden a la internalización o apropiación (3)
- refieren a la interpretación (6)
- usan la palabra *entender* o *comprender* tautológicamente (10)
- mencionan tareas que no permiten detectar un sentido, o expresan contradicciones (7)

Es claro que solo las dos primeras categorías, que corresponden a respuestas de nueve maestros, podrían acercarse más -y sin caer en imprecisiones- a una definición de comprensión ligada al acceso al significado global de un texto escrito.

Por otro lado, pareciera que los pocos que la definen o explican como un “proceso” estarían más cerca de concebirla en toda su complejidad y en su propósito de “construcción de significados”, teniendo en cuenta también los procesos cognitivos involucrados. Vemos así que se mencionan términos o expresiones “estructuras” o “capacidades cognitivas” y que aluden a la interacción entre el lector y el texto (E1, C 11 y C16).

En este sentido se puede marcar que la mayoría parece dejar *afuera* al lector, en el sentido de que no mencionan su participación en la construcción de significado. En todo caso, la mención al sujeto estaría en general dada en función de tareas a realizar antes, durante o después de la lectura e independientemente de su incidencia o no en la comprensión: identificar el tema, resolver situaciones, observar, comentar, hablar, dramatizar o escribir; en otros aspectos puestos en juego: tener curiosidad; o en los

beneficios que recibe: acrecentar su vocabulario, resolver problemas o desenvolverse mejor. Hay escasas menciones sobre el sujeto que se involucra en la lectura, como en el C13 donde se refiere a *“aspectos objetivos y subjetivos”* y utiliza el término *“involucrarse”*, o también la E1 que refiere *“interacción entre las estructuras cognitivas del lector y la estructura del contenido del texto”*.

En base a lo analizado en las respuestas a los puntos 1 y 2, se puede suponer que con esas concepciones sobre la comprensión lectora sería menos frecuente proponer tareas que involucren estrategias cognitivas complejas como las necesarias en un proceso de apropiación del significado. Sin embargo, esto no implica que no se hagan actividades de lectura. Todo lo contrario, se sabe que se implementan variados trabajos de lectura, con diferentes tipos textuales, con propósitos pedagógicos y también de entretenimiento o placer. De alguna manera las actividades comentadas por las docentes permiten advertir ambas cosas: la presencia de consignas diferentes para trabajar con el lenguaje y con textos escritos, pero con escasa promoción de procesos lingüísticos de alto orden. Ya se avanzará sobre este punto.

En relación con el punto 2 de la encuesta, que pide dar cuenta del tipo de operaciones implicadas en la comprensión lectora, las respuestas mencionan:

Encuesta 1

- decodificación y reconocimiento de palabras
- predicciones - selección de información
- identificación de “señales” en el texto (p. ej. negrita)

Encuesta 2

- coherencia - cohesión o recursos cohesivos

Encuesta 3

identificación - interpretación - análisis

Encuesta 4

- deducción
- saberes previos
- lectura previa
- inferencias

En la E1 se identifican operaciones básicas y complejas propias de la comprensión lectora, lo cual es congruente con la definición que dicha docente dió en la pregunta 1, y también con el modelo teórico que esta Tesis sostiene.

También la E3 señala operaciones cognitivas de diferente grado de complejidad que ejecuta quien lee un texto para comprenderlo, aunque no avanza en detalles qué es lo que se identifica o se analiza. La E 4 refleja operaciones cognitivas como la deducción y la inferencia, y también le da valor a la presencia de los saberes previos, incluyendo de alguna manera el conocimiento del mundo que tiene el lector, lo cual coincide con los supuestos teóricos de base de este trabajo. La diferencia que se advierte entre estas dos encuestas y la primera, es lo impreciso de sus definiciones en la respuesta 1, lo que permite suponer menor consistencia teórica en estos docentes.

En el caso de la E2, se aprecian dos cualidades relevantes del texto, la coherencia y la cohesión (o recursos cohesivos), pero sin dar explicaciones de cómo el lector las pone en juego en la lectura comprensiva o de qué manera se vuelven "operaciones" a cargo del sujeto lector. Una pregunta al respecto sería cómo ve este docente la participación del sujeto en la lectura o cuánto deposita en la estructura textual. Cabe

aclarar aquí que en los cuestionarios propuestos en los talleres no se indagó sobre ese aspecto por lo que se limitan los análisis a estas pocas encuestas.

De todo lo relevado se puede afirmar que algunas de las áreas del modelo multicomponencial aparecen indirectamente en el discurso del maestro aun cuando lo desconociera como tal al momento de la investigación, y esto tiene sentido porque son elementos que hacen al conocimiento del proceso lector.

Volviendo a las consignas de trabajo que se les propondrían a los alumnos, y según lo preguntado en los cuestionarios y lo conversado durante los talleres, se observa una variedad de propuestas que involucran más o menos pertinentemente la comprensión lectora, ya que muchas de las cuales tienen que ver con el área de Lengua o del lenguaje en general, pero no son específicamente adecuadas para fortalecer la misma. Esto permite suponer que no son frecuentes las tareas especialmente pensadas para incrementar la comprensión lectora en sí.

Se han clasificado las actividades planteadas según las siguientes categorías:

- Con formas variadas de lectura según el modo o los lectores: incluyen la lectura por parte del docente, de a pares, en grupos y colectiva, la individual, sea en voz alta o silenciosa; la lectura “gestualizada”, y la “interrumpida”, sin precisar el sujeto lector o bien enfatizada en el docente; incluye algunas de difícil precisión como la “lectura musical”, la “visual”, la “dinámica” y la mención a la “lectura repetida” (C4, 5, 7, 8, 11, 14, 16, 19 y 20)

- De post lectura general: refieren al debate, al diálogo grupal para interpretar colectivamente, o al comentario individual hecho al grupo. (C1, 3, 6, y 8)

- De post lectura individual: respuestas a cuestionarios o preguntas de diferente tipo (abiertas o cerradas; convergentes o divergentes; claves; orientadoras. (C 2, 6, 8, 10, 14, 15 y 19)

- Con foco en los paratextos: incluye las que mencionan el título, la atención a la cursiva o negrita del texto, al apoyo de imágenes, etc. (C 14, 19 y 22)

- De anticipación: son que implican la formulación de anticipaciones, hipótesis y/o suposiciones, sumando también las que proponen la confrontación posterior de las mismas (C 2,4,6,7,8,11 y 22)

- De uso del diccionario: son las que exclusivamente refieren a la búsqueda del significado de las palabras con uso del diccionario (C14, 20 y 22)

- De trabajo con secuencias: proponen ordenamiento de párrafos, y armado de secuencias, aunque no mencionan el foco en los hechos (C 1, 6, 8, 9 y 11)

- De trabajo con elementos específicos del texto: son aquellas que piden comparación de personajes, identificación de lugares, o de trama, y hasta las que

mencionan las inferencias, aunque no detallan nada acerca de las mismas. (C 4, 8, 9 y 11)

- De trabajo con palabras o frases: tareas de clasificación semántica, como subrayado, familia de palabras o “sopa de sustantivos” y buscar frases. (C 4)
- Que refieren al mensaje: son las que piden identificar el mensaje, el tema, o lo que el texto le provoca al lector, esto último en un sentido más bien emocional (C 4 y 22)
- Alusivas a diferentes tipos textuales: incluye las que precisan el uso de algún tipo de texto (poesía, o texto informativo), hasta las que indican alguna cualidad de los mismos (motivadores, significativos, de calidad, potentes, o que estén completos); se agrega aquí una mención difícil de categorizar como la de “biblioteca emocional”. En realidad, refieren a la elección del texto por parte del docente más que a una consigna de trabajo. (C1, 9, 16, 17 y 20)
- Inclusivas de otros formatos comunicacionales: lectura de imágenes, de gráficos, realización de dibujos y mapas conceptuales, desciframiento de códigos con signos (C7, 11, 13 y 20)
- Centradas en la escritura o la producción: son las que mencionan la escritura de textos, de oraciones, la modificación de versiones o del final de un cuento, la

redacción del mensaje que transmite el mismo, o el completamiento de oraciones (esto último sin mayores precisiones sobre si se trata de oraciones acerca del texto que redactaría el docente, lo que sería lo más probable). (C 7, 11, 13 y 22)

- De actividades *varias*: las que incluyen dramatizar, dibujar, comparar cuentos, “juegos lúdicos” (*sic*), observación de colores en dibujos, etc. (C 7, 8, 11 y 17)

En las diferentes categorías, y desde un punto de vista general, hay varias actividades que podrían considerarse promotoras de la capacidad lectora, y que incluirían el desarrollo de algunos de los componentes identificados en el modelo multicomponencial. Por ello, reconocemos como más adecuadas a una propuesta de lectura interactiva y que promueva el acceso al significado, las que se basaban en tareas *de post lectura general, de post lectura individual, con foco en los paratextos, de anticipación, de trabajo con secuencias, y de trabajo con elementos específicos del texto.*

No obstante, es cierto que si analizamos en particular algunas de las tareas propuestas son algo ambiguas o se corren un poco de lo ideal/esperado, más allá de estar incluidas en estas categorías amplias. Esto mismo fue advertido por las propias maestras en el transcurso del Taller, cuando las actividades fueron socializadas en los plenarios para un análisis colectivo y fueron confrontadas con marcos teóricos puestos a su disposición; en varios casos se reconoció la incoherencia de las tareas con los objetivos que se proponían, o su escasa orientación hacia la adquisición de estrategias

lectoras específicas. Allí también algunas hicieron mención a que las preguntas del Screening diferían de las que ellas hubieran propuesto.

También se identificaron, como en una segunda línea de importancia, pero con aportes al desarrollo de una adecuada lectura comprensiva, aquellas que *refieren al mensaje*, las *alusivas a diferentes tipos textuales* y las *inclusivas de otros formatos comunicacionales*.

Obviamente, la verdadera la adecuación de las tareas dependerá, en concreto, del texto que el docente elija, de la consigna dada, de cómo gestione la participación, y cómo piense y exprese las preguntas, recupere las respuestas y contra-pregunte, entre otros muchos aspectos.

Se observa así, de todo lo expuesto, que son pocas las áreas del modelo multicomponencial que aparecen –indirectamente o bien por cierta similitud- en las tareas que proponen los maestros. Aunque algunas han tenido muy escasa presencia en los cuestionarios y comentarios durante los talleres, las que pudieron ser detectadas se las menciona a continuación, ordenadas según su frecuencia de aparición:

- 1) Hechos y secuencias
- 2) Semántica léxica
- 3) Jerarquía del texto
- 4) Inferencias.

La mayoría de las tareas referidas por los maestros han reflejado más bien un tipo de trabajo centrado en ciertas rutinas clásicas como el uso del diccionario o

clasificaciones semánticas, o la respuesta a preguntas cuyo formato o sentido se desconoce ya que no avanzan en detalles.

En este sentido se recupera lo expresado por Rockwell (1997) cuando analiza las prácticas en la escuela, y el modo en que ciertos rituales escolares pueden ayudar al aprendizaje, aunque a veces lo hacen de modo aparente:

“Un ejemplo claro son los cuestionarios de comprensión de lectura. Cuando las preguntas se formulan con aproximadamente los mismos términos y en la misma secuencia que el texto, el proceso de contestarlas solo requiere identificar los términos que faltan, en correspondencia casi mecánica entre la pregunta y el texto. Si bien los alumnos logran contestar correctamente el cuestionario, no siempre comprenden el sentido del texto”. (p.38-39)

También podemos encontrar aquí alguna similitud con lo hallado por Makuc (2008) en el referido estudio sobre teorías implícitas de los maestros sobre la C. L, que encontró un grupo de docentes situados en una perspectiva “*lineal*”, donde:

“la evaluación se orienta a detectar en el alumno la información retenida del texto y, en este contexto, se concibe a un lector competente a aquel sujeto capaz de transmitir por escrito o expresar en forma oral los contenidos e ideas del texto. En esta línea se inscriben, el recurrir constantemente a evaluaciones que implican síntesis de lecturas, identificación de ideas principales, el relato y descripción de hechos. Con

respecto al texto, desde una perspectiva lineal los docentes consideran que éste posee toda la información necesaria para la comprensión”. (p.413)

Se deben destacar también las frecuentes menciones de tareas de *escritura, lenguaje oral o gestual* cuando se los interroga sobre tareas de lectura; al no agregar mayores explicaciones no puede inferirse cómo estas son utilizadas en función de la comprensión del texto, o determinar si podrían constituir errores conceptuales por parte del maestro, o simplemente distracción al contestar.

Por otro lado, es interesante hacer mención especial a las respuestas obtenidas en cuatro casos: dos cuya inclusión en las categorías anteriores se vio dificultada, y dos que por, por su mayor rigurosidad y coherencia y por su propuesta consistente para la promoción de la comprensión de textos son un hallazgo en este relevamiento:

- Un caso refirió exclusivamente al trabajo en primer grado, por lo que las actividades son muy específicas para niños en alfabetización inicial (C 18) y otro que partió de la presentación de una obra de títeres, de modo que las actividades resultaron también acotadas, y -aunque interesantes- no incluyeron la lectura (C12)

- Dos que presentaron una serie de actividades coherentes con la concepción de comprensión lectora que sustentan los NAP y el modelo multicomponencial o sus bases teóricas, y que, por ende, constituyeron un interesante dato en el contexto de esta indagación. (C 16 y 22)

Pero avanzando un poco más en el análisis, hay algunas expresiones utilizadas por los docentes que requieren atención. Se transcriben aquí las mismas:

- *“lectura implícita y explícita del texto”* (C2): califica así el tipo de lectura, cuando se entiende que se refiere a la capacidad del sujeto de leer y entender *lo explícito y lo implícito* en el texto

- *“participación activa del niño motivado por la inferencia textual”* (C4): la inferencia textual es una habilidad implicada en la lectura (de hecho, en el modelo multicomponencial es un área en sí misma); posiblemente pretendió referirse a la necesidad de realizar inferencias para la comprensión del texto-lector pero la estructura de la respuesta es confusa.

- *“competencias lectoras (hablar- escuchar- leer- escribir)”* (C5): refleja una confusión importante entre habilidades lingüísticas generales y competencias específicas de la lectura

- *“comprender un texto o lo que puede llegar a observar (a través de un video-experimento)”* (C6) y *“...dramatizar lo escuchado u observado”* (C9): refieren a lo escuchado, observado o visto en imágenes, sin poder centrarse en un texto escrito y su comprensión, nuevamente mezclando habilidades lingüísticas. Se podría aceptar que las imágenes también implican una “lectura” pero es claro que no se trata de un escrito.

- *“interpretación de un texto o una actividad que nos ayuda a resolverla”* (C15): la primera parte, que correcta y claramente alude a la interpretación, cae en ambigüedad en la segunda parte, ya que es confuso *qué* es lo que se debe resolver, y *qué* es lo que ayuda -en tal caso- a esa resolución.

- *“leer [...] para obtener capacidades significativas”* (C17): no se entiende qué son las capacidades significativas que se podría obtener con la lectura, salvo que se refiera a que el sujeto adquiriera la capacidad de leer significativamente.

Otro aspecto a señalar es que los cuestionarios de docentes de una misma escuela no revelaron concordancias entre sí, lo cual permite suponer que no habría una línea teórica compartida, o un trabajo de capacitación interna o de estudio común, y menos aún, de proyecto de trabajo institucional en el área de la lectura. Este dato sí puede aportar algo interesante a este estudio, ya que revelaría una individualidad y fragmentación en el abordaje de la enseñanza de la lectura. Esta discontinuidad en las propuestas promovería un aprendizaje desarticulado, orientado a diferentes propósitos y con finalidades distintas, lo no permitiría a los alumnos ir incrementando sus capacidades lectoras sistemáticamente.

De todo lo expuesto hasta aquí, se puede aventurar como conclusión provisoria, que las concepciones de comprensión de textos que estarían sustentando la mayoría de los maestros incluidos en este estudio, reflejan algunos marcos teóricos pertinentes, aunque no se aprecie fuertemente la alusión fundamental de comprensión lectora como

acceso al significado profundo del texto, y con interacción entre texto y lector. En varios casos se reveló cierta ausencia marcos de referencia, y solo en unos pocos, reflejó un trabajo consciente de verdadera promoción o evaluación de la comprensión en la lectura. Resaltamos lo señalado en el capítulo anterior, sobre los importantes aportes teóricos y prácticos de los NAP, que aquí no aparecieron mencionados y que por ser lo que la política curricular establece, y fue trabajado en capacitaciones en servicio y en reuniones institucionales en todas las escuelas de la provincia, era de esperar que quedara reflejada en las respuestas.

Respecto de la pregunta sobre las dificultades que ofrecen los textos informativos y los narrativos, se obtuvieron pocas respuestas y hubo poco consenso respecto de las particularidades de cada uno.

Dos docentes refirieron que el texto narrativo resulta más difícil de comprender; una lo fundamenta en que este tipo textual *“tiende a ser más descriptivo, con más elementos, lo que hace que le cueste sacar lo principal”*; la otra, reconoce que los textos literarios *“admiten diferentes interpretaciones”* y que *“si hay más relaciones que el lector no puede completar, igualmente puede disfrutar del texto como valor estético”*. La misma docente argumenta que el texto expositivo les cuesta aún más, porque *“tiene una única interpretación correcta”*, y porque no se lo aborda tanto como al literario.

Otras maestras refieren que el texto informativo, por no estar entre los hábitos de lectura de los niños, les resultan más complejos y otra docente que coincide en señalar estos como más difíciles, no agrega fundamentos a su respuesta.

Finalmente se puede retomar en este análisis las ideas de Solé (1993, 1996, 1998), por ejemplo, cuando afirma que la noción de comprensión lectora que el docente maneja marca de alguna manera la forma de aprender a leer del alumno. También cuando plantea que se debe superar la idea de que una vez que se aprende a leer ya se puede leer cualquier cosa, y que hay que enseñar las estrategias de forma consciente y contextualizada. La autora plantea sus dudas sobre si estas estrategias se enseñan realmente, o si se enseñan a destiempo, cuando ya el alumno revela problemas en el aprendizaje; y esto último resurge con fuerza en este estudio.

En suma, Solé sostiene que se pueden y se deben enseñar buenas estrategias de lectura comprensiva a lo largo de toda la escuela, porque serán promotoras de mejores aprendizajes.

“... el alumno que no aprende estas estrategias que permiten elaborar y organizar el conocimiento, se acerca al aprendizaje con otras estrategias que son las de repaso de la información y memorización. Son estrategias cognitivamente menos costosas –por eso están en el punto más bajo de lo que sería la categorización de estrategias-, aunque cueste memorizar, porque uno puede memorizar incluso lo que no entiende, mientras que no puede elaborar, ni categorizar, ni organizar lo que no entiende. Quiero decir que el alumno que no aprende estas estrategias está abocado, fundamentalmente, a un enfoque superficial en el aprendizaje, el cual es poco útil para el aprendizaje autónomo; porque lo que se necesita es que lo que vamos aprendiendo nos sirva y nos sirva para continuar aprendiendo”. (Solé, 1996, p. 15)

CUARTA PARTE

DISCUSIÓN

Capítulo IX

Aportes del estudio y nuevas preguntas

A lo largo de los Capítulos VI, VII y VIII se han ido exponiendo y discutiendo los datos relevados sobre tres aspectos: la capacidad lectora de los alumnos de 7mo grado de las cuatro escuelas de la muestra -medida por un screening de texto informativo-, la percepción del docente sobre desempeño lector de dichos alumnos a través de un puntaje estimado y, finalmente, y a partir de la propia palabra de las docentes, los supuestos que estarían sosteniendo las prácticas áulicas para el desarrollo de la comprensión de textos.

Asimismo, y a medida que se presentaron los hallazgos, se hicieron algunas lecturas tanto en pos de identificar elementos que requirieran análisis e interpretación de sus posibles significados, como de abrir nuevos interrogantes. Todo esto, en orden a aportar al estudio y dar cuenta de la situación local en torno a la lectura. En este apartado, corresponde retomar esas lecturas ya adelantadas, para dar forma a algunas conclusiones posibles, y a nuevas reflexiones.

En primer lugar, se podría decir que el estudio ha abierto la puerta a preguntas relacionadas con la orientación de las acciones pedagógicas formadoras de la capacidad lectora en la escuela, razón o preocupación primordial que originó esta tesis. Y esto, a partir de dos ejes fundamentales de este trabajo: en primer lugar, el diagnóstico- aunque aproximativo- del nivel lector de alumnos que finalizaban el 7mo grado de escolaridad primaria, que reflejó niveles de lectura deficitarios en una importante cantidad de sujetos; en segundo, la forma como los docentes dan cuenta de sus concepciones de comprensión lectora y de las tareas que proponen para desarrollarla, que conduce a preguntarse si las prácticas concretas, y las tareas que los niños

desarrollan en el aula, se orientan a la adquisición de “estrategias lectoras concientes y contextualizadas”, en palabras de Solé (1996)

El primer eje abordado en este estudio, que es el relevamiento de los niveles lectores y las posibles dificultades en ciertas áreas componenciales de la lectura, es ampliamente desarrollado en el capítulo VI, y constituye un punto de partida para el inicio de nuevos estudios. El diagnóstico realizado a partir de la aplicación del screening de lectura alerta sobre posibles dificultades de lectura que experimentan estos alumnos que finalizan el nivel primario, y abre la necesidad de indagar más profundamente el nivel lector en más escuelas primarias de Jujuy. Ello, aun considerando que pudiera haber bajos resultados en algunos sujetos, provocados por variables que se escapan al control del investigador: desgano para la tarea, distracciones, poca experiencia en la respuesta a pruebas estructuradas con respuestas de opción múltiple, etc.

Por ello, se debe resaltar que no es menor el hecho de que en una muestra de casi 200 alumnos de cuatro escuelas primarias públicas del radio céntrico, al que asisten niños de toda la ciudad de San Salvador de Jujuy y de diferentes sectores socio-económicos, el 63% de los mismos muestren niveles de lectura insuficientes en esta prueba.

Este trabajo constituye un paso importante en el estudio de la comprensión lectora en niños de 7mo grado de San Salvador de Jujuy, aporta elementos que demuestran las dificultades en la lectura comprensiva en esta población.

Como ya se ha dicho, los resultados del diagnóstico del nivel lector vienen a confirmar las apreciaciones de la sociedad en general y de muchos docentes respecto de presencia de dificultades de lectura en alumnos de la mayoría de los niveles del

sistema. Esto demuestra también que es importante ahondar con instrumentos que evalúen en profundidad las capacidades que tienen los alumnos para leer comprensivamente un texto, tanto desde sus posibilidades como desde sus dificultades, e indagar de modo más profundo en las concepciones docentes respecto de esta habilidad cultural.

Profundizar las investigaciones en este campo no solamente aportará nuevo conocimiento, sino que puede servir de base para el desarrollo de intervenciones para la mejora en las mismas escuelas; este tipo de estudios bien pueden ser encarados desde las propias escuelas a través de procesos de investigación-acción, o pueden hacerse conjuntamente con áreas y departamentos de investigación de los Institutos de Formación Docente o Universidades.

En este mismo eje, la percepción de las maestras sobre las capacidades de lectura de sus alumnos aportó también interesantes elementos de análisis. Se les pidió que, conociendo el nivel de lectura de sus alumnos, estimaran el puntaje que obtendrían en la prueba de screening. Para ello se les proveyó de la prueba y se les pidió que completaran la planilla en el momento en que ellos resolvían la misma.

El Capítulo VII, da cuenta de los elementos que esta percepción del docente arrojó. Puso en evidencia una *tendencia al desajuste* ya que casi la mitad de los puntajes estimados (P.E) reflejaron distancias de más de un punto, por encima y por debajo del puntaje obtenido, lo que llevó a ser consideradas diferencias relevantes. Para ello, también se calculó la significatividad de estas diferencias, aplicando la prueba *t de Student* para muestras relacionadas, que otorgó una significación importante. Así, se

puede decir que la percepción de las maestras acerca del nivel lector de sus alumnos difiere significativamente de los logros evidenciados por ellos en la prueba de screening.

Más allá de este dato, y para profundizar el análisis, se consideró la franja de estimaciones que se alejaran en ± 2 puntos del P.O, y en ese caso, un 25% de los P.E. quedaron incluidos. Este porcentaje refleja que la capacidad lectora de *uno de cada cuatro sujetos* fue estimada con bastante diferencia a la evidenciada en ese momento particular de la evaluación, lo que abre interrogantes sobre la percepción de los docentes sobre sus alumnos, y los efectos que esta puede causar, entre otros posibles.

Pero la *tendencia al desajuste* reveló además una fuerte *tendencia a la sobrevaloración*. Las posibles respuestas conjeturales a esta tendencia se presentaron en el Capítulo VII con amplitud, pero destacaremos aquí dos cuestiones.

En primer lugar, una frecuente inclinación a mostrar ante los actores externos (evaluadores, supervisores, investigadores) los mejores resultados, la realidad sin fisuras, lo que también obedece a una defensa instintiva de lo propio. En esto no se supone un ocultamiento ex profeso, ni una intencionalidad desleal, sino que se reconoce allí una espontánea creencia en su labor y de la incidencia de ella en el aprendizaje de sus alumnos. Lejos se está de ver en esta habitual respuesta defensiva un problema en el docente, a quien se le valora no solo la dura tarea diaria sino también su férrea convicción en ella. Más bien, se la reconoce como un obstáculo propio de las investigaciones sobre lo humano y lo social, que obligan al investigador a desnaturalizar lo real para aproximarse a la verdad más plausible.

En segundo lugar, el hecho de que su mirada sobre la capacidad de comprensión de textos pueda estar apoyada en otro tipo de habilidades que sus alumnos demuestran

habitualmente y que ellas han promovido desde tareas y evaluaciones. Así, es factible que estuvieran convencidas de que los niños tendrían mejores desempeños, en base a los logros que ellos muestran en el aula, y entonces esa tendencia podría ser un indicador indirecto de la práctica pedagógica y los supuestos teóricos en los que estas se apoyan. Este supuesto pudo ser confrontado también con otros datos, ya que, con el objetivo de sumar más elementos en torno a las prácticas, la investigación previó la indagación explícita de las concepciones de lectura de las maestras a través de otros instrumentos.

Lo anterior conduce entonces al segundo eje de este estudio, conformado por lo expresado por las maestras acerca de lo que es la comprensión lectora y de las actividades que proponen para trabajarla y/o evaluarla. Se indagó esto con encuestas, cuestionarios y actividades desarrollados en el marco de un taller *ad hoc*, por los significados que de allí se desprenden. Es esperable que el modo en que un sujeto conceptualiza un fenómeno u objeto, oriente sus acciones. Así, las definiciones de comprensión lectora y las propuestas pedagógico-didácticas pensadas para su aprendizaje, revelarían el soporte teórico de las prácticas.

Los hallazgos al respecto, fueron expuestos en el Capítulo VIII: en la mayoría de los casos no se define ni conceptualiza, y aparecen pocas referencias a la comprensión en términos de acceso al significado global de un texto, y sesgos hacia la mención de tareas amplias de lectura sin acento en las estrategias implicadas para la comprensión, e incluso referencias a otros aspectos del lenguaje oral y escrito. Las respuestas recogidas tampoco dieron cuenta de habilidades implicadas en el acto comprensivo, ni de los elementos textuales o del lector involucradas; en solo tres casos, se mencionan

procesos cognitivos complejos y la interpretación del sentido del texto y en un solo caso, la interacción entre el lector y el texto. Las concepciones de comprensión lectora que se hallaron pueden ser categorizadas en tres grupos: *concepciones ambiguas*, *concepciones lineales*, y *concepciones interactivas*; las *concepciones ambiguas* son las más detectadas.

Para dar significado a estos datos, no se consideró solo el enfoque de referencia de este estudio, que es el modelo multicomponencial, puesto que los docentes podrían no haber tenido contacto alguno con este marco conceptual. Sin embargo, los aportes de la lingüística y la propuesta interactiva forman parte del curriculum de formación de maestros, y los lineamientos curriculares ministeriales, en el Documento Núcleos de Aprendizaje prioritarios para 7mo grado en el Área Lengua son consistentes con esta mirada. Es de suponer que un docente actualizado, conocerá estos soportes teóricos y orientará su tarea en función de los mismos; de allí que produzca cierta sorpresa la vaguedad de las conceptualizaciones relevadas.

Asimismo, las actividades mencionadas por las maestras en los cuestionarios y durante las actividades del taller, en general también evidenciaron ambigüedad, imprecisiones y escasa pertinencia de las tareas que se podrían proponer para el desarrollo de la comprensión de un texto. Si bien se trabajan secuencias, personajes, identificación del “tema”, ideas principales y secundarias, tipos textuales, elementos paratextuales, significados en el diccionario, y semánticas y gramática, pareciera que no se articulan en un todo orientado a la verdadera comprensión ni a la adquisición de estrategias de lectura; tampoco se aborda lo metacognitivo, en el sentido de la explicitación de los procesos. En definitiva, parecen ser *prácticas acostumbradas*,

repetidas por tradición y fragmentos de saberes sobre la lengua y sobre la lectura. Esto podría verse como una desorientación en las propuestas pedagógicas específicas, que, si bien son numerosas y promueven el trabajo con el lenguaje, y con los textos, desarrollarían otro tipo de habilidades.

En el marco del taller realizado con los docentes de estas cuatro escuelas, se pusieron en evidencia la poca pertinencia de las actividades que proponían, ya que en el análisis colectivo las propias docentes advirtieron el alejamiento de las mismas respecto de una enseñanza de estrategias cognitivas propias de un proceso lector competente. Reconocieron además que, si hubieran tenido que elaborar preguntas para el texto del screening, estas hubieran sido bastante distintas.

Otro hallazgo en relación con este eje es que no hubo coincidencias entre las maestras de lengua de una misma institución, ni en las definiciones ni en las actividades. Esto podría revelar la necesidad de mayor articulación al interior de las escuelas, con proyectos pedagógicos institucionales focalizados en la comprensión de textos, y con acuerdos en las propuestas didácticas. Un trabajo más sistemático e institucionalizado, podría redundar en un mejor desarrollo de esta tan importante competencia.

Ante todos estos elementos, surgen varios interrogantes: ¿qué es lo que los docentes consideran como adecuada comprensión?, ¿orientan las actividades y/o consignas de trabajo hacia la comprensión del significado global del texto? ¿promueven el desarrollo de las competencias cognitivas necesarias. Y de allí, ¿se puede afirmar que los docentes no promueven la comprensión lectora tal como se la concibe en los NAP?, o ¿es posible que esta sea la razón de la diferencia entre su estimación y el nivel de lectura evidenciado por el alumno?

Yendo aún más lejos, y considerando que la comprensión de textos es una habilidad cultural que requiere ser aprendida y ejercitada ¿se puede pensar que la falta de utilización de estrategias explícitas y de modelos teóricos que sustenten el trabajo en clase, podría ser una de las razones los bajo niveles de comprensión lectora? Es decir, ¿se pueden atribuir los bajos niveles de lectura alcanzados en la muestra al modo en que se enseña lectura en las escuelas?

Por cierto, no se pueden lograr conclusiones taxativas sin más elementos que los disponibles, porque tal afirmación supondría relaciones de causalidad que este análisis no alcanza a reflejar y que se ha querido evitar (Ver Capítulo IV).

Pero de todo lo indagado, se podría decir que las maestras trabajan muchos aspectos del lenguaje escrito, a través de numerosas tareas, de gran variedad, aunque no parecen organizadas ni orientadas a la promoción de operaciones cognitivas específicas del proceso y del desarrollo de estrategias de lectura para la comprensión. De allí se propone categorizar la mayoría de las prácticas relevadas como *rutinas de actividades fragmentadas*. Estas rutinas, se hallaron tanto en docentes con *concepciones ambiguas* como en aquellos con *concepciones lineales* de la comprensión lectora.

Las preguntas siguen siendo muchas, y probablemente los elementos recogidos son limitados, pero se puede aventurar una conclusión, con pretensiones provisorias, en torno a que hay una problemática en cuanto a los niveles de comprensión de textos, que las prácticas áulicas requieren revisión desde los marcos teórico que las sustenten, y que los esfuerzos deben estar a nivel de la institución completa y en todos los años de escolaridad primaria.

Consideraciones finales

Planteados los diferentes supuestos y abiertas viejas y nuevas preguntas, se considera que, a pesar de sus limitaciones, la investigación ha logrado dar cuenta del estado de situación en lo que hace reconocer dificultades de lectura del grupo estudiado y encontrar aspectos ligados a las prácticas que deberían revisarse. Este primer paso en la aproximación al diagnóstico abre el camino a nuevas investigaciones, y ofrece a las escuelas posibilidades de mejora si puede utilizar la información para generar un espacio de reflexión.

Así, el relevamiento de los niveles de lectura y la determinación de áreas en las que se hallan los mayores déficits, inauguran posibilidades de profundizar en diferentes vías de investigación: la indagación profunda de las concepciones que sustentan los docentes y la estimación de su implicancia en las prácticas cotidianas; la caracterización de las prácticas de lectura que se despliegan en las aulas en la búsqueda de aportes para repensar la enseñanza; la implementación de propuestas o proyectos específicos en torno a la lectura comprensiva en general y en las áreas más comprometidas en particular, con evaluación de su impacto, entre otras.

Otras estrategias investigativas -como las entrevistas en profundidad- podrían haber sumado al estudio, buceando en los significados que las docentes mismas atribuyen a estas diferencias y aportando elementos en relación con las actividades áulicas que se desarrollan para favorecer la lectura comprensiva.

Las observaciones y relevamiento de prácticas en el aula, ofrecerían una visión aún más interesante, pues podrían entamar el discurso y los supuestos del maestro con

las acciones pedagógicas concretas, en la búsqueda de respuestas no sólo a cómo leen los escolares, sino también en cómo la escuela los prepara para ello.

Antes de finalizar, una casi obligada referencia a lo que implican los datos aportados por este estudio, en cuanto a la necesidad de fortalecer desde los niveles ministeriales, las políticas educativas tendientes a la mejora de la comprensión lectora, y las instancias de formación permanente de los docentes en este sentido.

Por último, una reflexión acerca de que, resultados como los alcanzados, pondrían en evidencia una asignatura pendiente -por no decir un fracaso- del sistema educativo en una de sus funciones esenciales como es la de alfabetizar, lo que implica mucho más que el acceso a la escritura y la lectura, porque el objetivo es el desarrollo de las más altas competencias de uso del lenguaje escrito con funciones académicas y también sociales. Por ello, no se pueden soslayar ni minimizar las implicancias que tiene un bajo nivel de comprensión lectora en la vida concreta de las personas, impactando posiblemente en dificultades en el tramo de la escolaridad secundaria y que muchas veces se prolongan hasta los estudios superiores, sin desconocer el uso social de los textos donde también se vería reflejado este déficit. Como tampoco se puede ignorar el beneficio para la sociedad en su conjunto, cuando quienes la componen *“leen”* y *“comprenden lo que leen”*, porque ello les permitirá, consecuentemente, más posibilidades de desarrollo de un pensamiento crítico, y el verdadero disfrute de la actividad de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., y Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39, 250-259
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A.; De Beni, R. y Cornoldi; C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test "Leer para comprender". (P. M. Latinoamericana, Ed.) *Ciencias Psicológicas*, 193-200.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Abusamra, V., Casajus, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa: Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Libro teórico. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Abusamra, V., Casajus, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. y Cornoldi, C. (2014). *Test leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio del sociólogo*. México. Ed. Siglo XXI

- Cartoceti R. y Abusamra, V. (2013) El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* pisco Vol. 5- 2; p 1-10.
- Cartoceti, Abusamra, Sampetro y Ferreres, 2010. Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos - En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística - Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. p 297-305
- Coll, C. (1988) Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Barcanova. España.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Elosúa, M^a R., Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Luque, J.L. y Gárate, M. (1996). Adaptación española del «Reading Span Test» de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, Vol. 8, nº 2, pp. 383-395
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. y Sampetro, B., (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 1 (1), 41-56.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajus, A. y China, N. (2011) Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 3. (1), 1-7.
- García Madruga, J. A (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós

Gutiérrez Palma, N. (2004). Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura.

Revista Seminario Médico, 56(2), 95-110

Gutiérrez Valencia, A., y Montes de Oca García, R. (2004). La importancia de la lectura y

su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad

Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3),

1-12. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3265>

Hernández Rojas, G. (1998). *Los Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós.

México.

KAPLAN, C.: (1992) *Buenos y malos alumnos (descripciones que predicen)*. Buenos Aires:

Aiqué.

Kintsch, W. (1998). Textos en contextos II. Los procesos de lectura y escritura. Buenos

Aires: Lectura y vida

León, J. A. y García Madruga, J. A. (1989). Comprensión de textos e instrucción.

Cuadernos de Pedagogía, 169, 54-59.

León, J.A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del

discurso escrito. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y*

comprender (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.

León, J. A, (2004) *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y*

método. Madrid: Biblioteca Nueva.

Makuc, Margarita. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión

de textos. Revista Signos, 41(68), 403-422. Disponible en

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>

- Mendizábal, N. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.) (2009) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.
- Molinari Marotto, C y Duarte, A. (2007) Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Revista Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, pp. 163-183
- OECD. (abril de 2014). *OECD-Education GPS*. Recuperado en el 2015, de <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ARG&treshold=10&topic=PI>
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 95-139). Madrid: Akal.
- Pérez Zorrilla, M^a JESÚS. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138
- Perrenaud PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Quintana, Hilda E. (2002): “La enseñanza de la comprensión lectora”. http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=498&pct=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora
- Rockwell, E. (1997) De huellas bardas y veredas”. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. (pp. 7-55) México: Fondo de Cultura Económica
- Sagastizabal, M de los A. y Pidello, M.A. (2012) La representación social en los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina) *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 3. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894017>

Solé, I (1993) "Estrategias de lectura y aprendizaje." Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.

Solé, I. (1996) *Estrategias de comprensión de la lectura*. Conferencia dictada en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. Julio, Buenos Aires

Solé, I (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, USA:

Villalonga Penna, M. M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contexto de pobreza*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina, Universidad Autónoma de Madrid, Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo I

Contenido:

- Ejemplos de encuestas, cuestionarios y respuestas de los docentes en el marco del Taller ad hoc
- Screening de texto Informativo “Japón, primero en dibujos animados”
- Prueba de eficacia lectora TECLE

Ejemplos de las encuestas y cuestionarios

La comprensión lectora es el proceso por el cual se busca ⁽²⁾ la interpretación de un texto, la realización de una lectura explícita e implícita del mismo.

Actividades:

- Trabajar lo paratextual, lectura del título y anticipación de que se tratará.
 - lectura del texto para confrontar lo anticipado con lo que leyeron.
 - Realización de un cuestionario con preguntas convergentes y divergentes del texto.
- ↓

18/10/14

Taller de Comprensión Lectora ⁽⁵⁾

- 1) La comprensión lectora es un proceso en el que interviene diferentes competencias lectoras. (Hablar - escuchar
Leer - escribir)
- 2) Una actividad que se podría realizar es una lectura interrumpida del texto para comparar lo que el niño piensa y lo que el autor quiere transmitir.

¿Cómo definir comprensión lectora? ⁽⁹⁾

Como la capacidad de interpretar, comprender, dramatizar y transmitir lo leído, escuchado u observado de diferentes textos en diferentes ámbitos.

Ej: Realizar lecturas de un poema

- Identificar los personajes por medio de los sentimientos?
- " algunos de los ambitos mediante los sentimientos que emiten.
- Realizar la comprensión mediante simulacros elaborados por los niños.

- ¿Cómo defino a la comprensión lectora?
- ¿Qué actividad haría para trabajar la comprensión lectora?

subjetivo

objetivo

coactiva

Comprensión lectora no es igual o tan solo decodificación de un texto. Es un proceso que podría iniciarse con la adquisición del sistema de escritura pero que implica capacidades cognitivas complejas: como establecer relaciones entre ideas, entre otros textos, otros autores. Reconocer el tema o la idea central del texto. Poner en juego diferentes estrategias que va construyendo el lector como la anticipación, la construcción de hipótesis. Por lo tanto comprender un texto es también construir significados a partir de lo que se sabe o conoce y a partir de ellos incorporar nuevos conocimientos.

¿Qué es la comprensión lectora?

14

Es una actividad que debe ser practicada de forma frecuente para un mejor desenvolvimiento verbal, pueda enriquecer su vocabulario. Proporcionar lecturas y le interesen.

Para comprender es necesario:

- leer varias veces
- hacer preguntas
- Preguntar primero el porque del título.
- Buscar palabras que se desconocen en el diccionario.
- Trabajar en forma individual y grupal. >

Proyecto de comprensión lectora E(2)

Para completar la investigación que estamos llevando a cabo, le vamos a pedir que responda a las siguientes preguntas sobre la base de su experiencia práctica y su opinión personal. Si fuera necesario, en el futuro, nos acercaremos a profundizar con una entrevista más detallada.
Desde ya, muchas gracias.

¿Qué es para usted "comprender un texto"?

Comprender un texto es poder encontrar el tema del que se quiere transmitir. Comprender lo que quiere comunicar ese texto.

¿Qué operaciones considera que están involucradas en la comprensión lectora?

Coherencia - Cohesión
Discursos cohesivos.

¿Cree que hay diferencias entre la comprensión de un texto informativo y uno narrativo? ¿Algún de ellos resulta más difícil para sus alumnos? Si así fuera ¿cuál de ellos?

Considero que para los alumnos hay diferencias por la falta de hábitos de leer textos, sobre todo, informativos y técnicos, por ello este le resulta más difícil, este tipo de texto.

¿Qué es para usted "comprender un texto"?

comprender un texto es lograr la identificación del tema, ideas principales y del resumen. También el comentario.

¿Qué operaciones considera que están involucradas en la comprensión lectora?

- Las operaciones que están involucradas;
✓ Identificación
✓ interpretación
✓ Análisis

¿Cree que hay diferencias entre la comprensión de un texto informativo y uno narrativo? ¿Algún de ellos resulta más difícil para sus alumnos? Si así fuera ¿cuál de ellos?

Si, creo que hay diferencias, el texto informativo es el más difícil.

Nombre

Edad

Leer atentamente el siguiente texto

Japón: primero en dibujos animados

1. Hace algunos años, en Japón se llevó a cabo un experimento: cuarenta familias accedieron a vivir un tiempo sin ver televisión. Cuatro familias **desistieron** después de unos pocos días. **Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes.** “Se pudo ver que las mujeres cumplían mejor con la consigna” – contó
5. Masasci Kawauke, que era una de las promotoras del experimento – “mientras que la mayoría de los hombres iban disimuladamente a las casas de sus vecinos para ver algunos programas, en especial los eventos deportivos”. Entre los chicos, muchos decían que se sentían aislados en la escuela porque no podían comentar los programas del día anterior con sus compañeros; las jóvenes se quejaban de no estar
10. al tanto de los últimos consejos de moda y de no haber podido aprender los últimos pasos de baile. Los adultos reconocieron que se les hacía más difícil dormirse por la noche y algunos hasta confesaron haber comenzado a beber para compensar la falta de televisión.
Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas, el ejemplo de la sociedad de
15. la comunicación. **Sin embargo, este hecho no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares** donde la llegada de la televisión determinó la muerte de la lectura. Para informarse, el japonés continúa leyendo libros, revistas y diarios. La radio y la televisión tienen únicamente el objetivo de entretener.
Los avances tecnológicos e industriales permitieron a Japón ocupar un lugar de
20. Privilegio en la producción y venta de aparatos, así como también en la exportación de programas televisivos. Los héroes instalados por las productoras de Japón son conocidos en todo el mundo. La industria japonesa domina gran parte del mercado de los dibujos animados **lanzando** cerca de mil nuevos episodios al año. Casi el 25% de la producción está dirigida a dibujos animados que en general **están**
25. **inspirados en personajes literarios.** *Heidi*, por ejemplo, es un personaje de una novela alemana; *Ana, de los cabellos rojos*, se basa en una novela de la escritora inglesa Lucy Montgomery. Todos estos programas, que están especialmente elaborados para la exportación, ubican a Japón primero en el negocio de los dibujos animados.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿En qué consistió el experimento llevado a cabo en Japón?
 - A. Cuarenta familias resolvieron ver sólo dibujos animados en la televisión.
 - B. Cuarenta familias decidieron regalar a sus hijos aparatos de televisión.
 - C. Cuarenta familias aceptaron vivir sin ver televisión por un tiempo. D.
 - D. Cuarenta familias no pudieron encender los aparatos de televisión.

2. ¿Qué quisieron indagar con este experimento?
 - A. si la gente tiene una gran dependencia a la televisión.
 - B. si la gente ve sólo programas japoneses en la televisión.
 - C. si los hombres ven más horas de televisión que las mujeres.
 - D. si los chicos ven más horas de televisión que sus padres.

3. ¿Quiénes iban a escondidas a la casa de sus vecinos para ver los eventos deportivos?
 - A. La mayoría de los chicos.
 - B. Todos los hombres.
 - C. Todas las mujeres.
 - D. Casi todos los hombres.

4. ¿Qué hicieron algunos participantes adultos para compensar la falta de televisión?
 - A. Comenzaron a consumir alcohol.
 - B. Comenzaron a leer muchos más diarios y revistas.
 - C. Comenzaron a tomar más agua.
 - D. Comenzaron a dormirse mucho más temprano.

5. ¿Cuál es el objetivo de la radio y de la televisión para los japoneses?
 - A. Informar sobre las últimas novedades.
 - B. Producir un avance tecnológico.
 - C. Reemplazar a los libros.
 - D. Servir de entretenimiento.

6. En la oración “*Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes*” de las líneas 3 y 4, la palabra “*Todas*” se refiere a:
 - A. las mujeres del experimento.
 - B. las potencias televisivas.
 - C. las familias del experimento.
 - D. las productoras japonesas.

7. En la oración “*Sin embargo, este hecho no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares*” en las líneas 15 y 16, la frase “*este hecho*” se refiere a:
- A. Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas.
 - B. Japón realizó hoy un experimento muy aburrido.
 - C. En la actualidad Japón fabrica cada vez más televisores.
 - D. En la actualidad los libros japoneses son los más leídos.
8. Cuando se dice en el texto que los dibujos animados “*están inspirados en personajes literarios*” en las líneas 25 y 26, quiere decir:
- A. Que los dibujos animados se basan en historietas japonesas.
 - B. Que los personajes literarios están basados en dibujos animados japoneses.
 - C. Que los dibujos animados se basan en personajes literarios.
 - D. D. Que los protagonistas de las novelas son dibujos animados.
9. La palabra *desistieron* subrayada en el texto en la línea 2, se puede reemplazar por:
- A. Insistieron
 - B. Abandonaron
 - C. Atropellaron
 - D. Retrocedieron
10. La palabra *lanzando* subrayada en el texto en la línea 24, se puede reemplazar por:
- A. Solucionando.
 - B. Recibiendo.
 - C. Comprando.
 - D. Exportando.

TECLE BUENOS AIRES
Aldo Ferreres, Valeria Abusamra, Andrea Casajús.

Adaptación y normas locales del "Test colectivo de eficacia lectora (TECLE)" de Marín y Carrillo, 1999.

INSTRUCCIONES

A continuación, vas a leer una serie de oraciones en las que falta la última palabra. Debajo de cada una hay cuatro opciones de respuesta de las cuales, solo una completa correctamente la oración.
Tu tarea consiste en buscar la palabra que completa la oración y marcar con una cruz el recuadro que corresponda.

Por ejemplo, en el primer recuadro aparece la oración "Tu pelota es de color..."; debajo aparecen las cuatro opciones de respuesta "rojo", "rojo", "rojo" y "rojo". En este caso, la palabra que completa la oración es "rojo". Entonces, lo que debes hacer es poner una marca en el recuadro junto a la palabra rojo.

En el segundo ejemplo, ¿qué palabra completará la oración?

Marque con una la palabra que completa la oración

| | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Tu pelota es de color... | <input type="checkbox"/> rojo | <input type="checkbox"/> roco | <input type="checkbox"/> robo | <input type="checkbox"/> rojo |
| 2. El caballo tenía la pata... | <input type="checkbox"/> ropa | <input type="checkbox"/> rola | <input type="checkbox"/> rola | <input type="checkbox"/> roka |

Es muy importante que leas y respondas de la manera más rápida posible pero sin equivocarte.
Podés preguntarme ahora todo lo que necesites porque durante el ejercicio, no podré ayudarte. Si alguna oración te produce dudas, no te detengas mucho tiempo.

Te recuerdo que cuando diga "SE TERMINÓ", debes dejar el lápiz y dar vuelta las hojas inmediatamente.

Marque con una X la palabra que complete cada oración.

| | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Se rompió el... | <input type="checkbox"/> carta | <input type="checkbox"/> carjón | <input type="checkbox"/> cartón | <input type="checkbox"/> carpón |
| 2. Le ocultaba la... | <input type="checkbox"/> verdad | <input type="checkbox"/> verdad | <input type="checkbox"/> vendar | <input type="checkbox"/> verdad |
| 3. Mi amigo viene en... | <input type="checkbox"/> bicho | <input type="checkbox"/> diti | <input type="checkbox"/> bidi | <input type="checkbox"/> bici |
| 4. Están dando una... | <input type="checkbox"/> principal | <input type="checkbox"/> prinicia | <input type="checkbox"/> prinicia | <input type="checkbox"/> prinimia |
| 5. Han atrapado un... | <input type="checkbox"/> delfín | <input type="checkbox"/> desilz | <input type="checkbox"/> delín | <input type="checkbox"/> delín |
| 6. Quiso subir al... | <input type="checkbox"/> camello | <input type="checkbox"/> camillo | <input type="checkbox"/> camello | <input type="checkbox"/> camilla |
| 7. Laura quiere un... | <input type="checkbox"/> tripartito | <input type="checkbox"/> trifido | <input type="checkbox"/> trivido | <input type="checkbox"/> trivido |
| 8. Me visita cada dos... | <input type="checkbox"/> días | <input type="checkbox"/> días | <input type="checkbox"/> digas | <input type="checkbox"/> días |
| 9. Está bajando las... | <input type="checkbox"/> escalenos | <input type="checkbox"/> escarelas | <input type="checkbox"/> escaleras | <input type="checkbox"/> escalinas |
| 10. Lucía no se esfuerza... | <input type="checkbox"/> decorado | <input type="checkbox"/> debasiado | <input type="checkbox"/> demaniado | <input type="checkbox"/> demasiado |
| 11. Desde aquí se oye al... | <input type="checkbox"/> trompetista | <input type="checkbox"/> tropezaba | <input type="checkbox"/> trompetista | <input type="checkbox"/> trompetista |
| 12. Juan sale de su... | <input type="checkbox"/> habitación | <input type="checkbox"/> habitación | <input type="checkbox"/> habitación | <input type="checkbox"/> habitaron |

¹⁰ Se ha modificado el formato (a dos carilla por página) para su inclusión en esta Tesis

| | |
|---|---|
| 13. El coche está en... | <input type="checkbox"/> movimiento <input type="checkbox"/> movimiento <input type="checkbox"/> molinete <input type="checkbox"/> movimiento |
| 14. Anoche comí un... | <input type="checkbox"/> jarrón <input type="checkbox"/> turrón <input type="checkbox"/> turrón <input type="checkbox"/> turrón |
| 15. El maestro se sienta en su... | <input type="checkbox"/> escritorio <input type="checkbox"/> escritorio <input type="checkbox"/> escritorio <input type="checkbox"/> escritorio |
| 16. Su padre trabaja en el... | <input type="checkbox"/> pueblo <input type="checkbox"/> pueblo <input type="checkbox"/> pueblo <input type="checkbox"/> pueblo |
| 17. Francisca estaba... | <input type="checkbox"/> desabrigada <input type="checkbox"/> desabrigada <input type="checkbox"/> desabrigada <input type="checkbox"/> desabrigada |
| 18. Entre las flores hay una... | <input type="checkbox"/> margarita <input type="checkbox"/> margarita <input type="checkbox"/> margarita <input type="checkbox"/> margarita |
| 19. Hemos viajado por todo el... | <input type="checkbox"/> mundo <input type="checkbox"/> mundo <input type="checkbox"/> mundo <input type="checkbox"/> mundo |
| 20. En el tren viajan muchas... | <input type="checkbox"/> personas <input type="checkbox"/> personas <input type="checkbox"/> personas <input type="checkbox"/> personas |
| 21. Le gustaba hablar con sus... | <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> amigos |
| 22. Los satélites giraban a su... | <input type="checkbox"/> alrededor <input type="checkbox"/> alrededor <input type="checkbox"/> alrededor <input type="checkbox"/> alrededor |
| 23. Las fuertes lluvias provocaron una... | <input type="checkbox"/> inundación <input type="checkbox"/> inundación <input type="checkbox"/> inundación <input type="checkbox"/> inundación |
| 24. Todas las zapattillas eran... | <input type="checkbox"/> diferentes <input type="checkbox"/> diferentes <input type="checkbox"/> diferentes <input type="checkbox"/> diferentes |
| 25. En el hospital le sacaron una... | <input type="checkbox"/> radiografía <input type="checkbox"/> radiografía <input type="checkbox"/> radiografía <input type="checkbox"/> radiografía |

| | |
|---|---|
| 26. Su hermano estudia en la... | <input type="checkbox"/> universidad <input type="checkbox"/> universidad <input type="checkbox"/> universidad <input type="checkbox"/> universidad |
| 27. El capitán daba órdenes a los... | <input type="checkbox"/> tripulantes <input type="checkbox"/> tripulantes <input type="checkbox"/> tripulantes <input type="checkbox"/> tripulantes |
| 28. Aceleró hasta el límite de... | <input type="checkbox"/> velocidad <input type="checkbox"/> velocidad <input type="checkbox"/> velocidad <input type="checkbox"/> velocidad |
| 29. El perro lo seguía con su... | <input type="checkbox"/> mirada <input type="checkbox"/> mirada <input type="checkbox"/> mirada <input type="checkbox"/> mirada |
| 30. Era una solución bastante... | <input type="checkbox"/> razonable <input type="checkbox"/> razonable <input type="checkbox"/> razonable <input type="checkbox"/> razonable |
| 31. El policía encareció a los... | <input type="checkbox"/> delincuentes <input type="checkbox"/> delincuentes <input type="checkbox"/> delincuentes <input type="checkbox"/> delincuentes |
| 32. La comida de Sara no pudo llegar a... | <input type="checkbox"/> tiempo <input type="checkbox"/> tiempo <input type="checkbox"/> tiempo <input type="checkbox"/> tiempo |
| 33. No aprendió inglés en toda su... | <input type="checkbox"/> vida <input type="checkbox"/> vida <input type="checkbox"/> vida <input type="checkbox"/> vida |
| 34. Luis quiere dar de comer a todos los... | <input type="checkbox"/> animales <input type="checkbox"/> animales <input type="checkbox"/> animales <input type="checkbox"/> animales |
| 35. Llegó a su casa y se puso a tocar la... | <input type="checkbox"/> guitarra <input type="checkbox"/> guitarra <input type="checkbox"/> guitarra <input type="checkbox"/> guitarra |
| 36. Para hacer el viaje tuvo que pedir... | <input type="checkbox"/> información <input type="checkbox"/> información <input type="checkbox"/> información <input type="checkbox"/> información |
| 37. El chico necesita ayuda para resolver el... | <input type="checkbox"/> problema <input type="checkbox"/> problema <input type="checkbox"/> problema <input type="checkbox"/> problema |
| 38. Juana nos cuenta cuentos con mucha... | <input type="checkbox"/> imaginación <input type="checkbox"/> imaginación <input type="checkbox"/> imaginación <input type="checkbox"/> imaginación |

| | |
|--|---|
| 39. Tu auto es tan viejo que se le caen las... | <input type="checkbox"/> puertas <input type="checkbox"/> puestas <input type="checkbox"/> ruedas <input type="checkbox"/> tuercas |
| 40. En el primer cajón tu abuelo guarda su juego de... | <input type="checkbox"/> dados <input type="checkbox"/> dados <input type="checkbox"/> dados <input type="checkbox"/> dados |
| 41. Para ubicar los puntos cardinales se necesita una... | <input type="checkbox"/> brújula <input type="checkbox"/> brújula <input type="checkbox"/> brújula <input type="checkbox"/> brújula |
| 42. El nuevo ministro fue entrevistado por el... | <input type="checkbox"/> periodista <input type="checkbox"/> periodista <input type="checkbox"/> periodista <input type="checkbox"/> periodista |
| 43. La hija de Ana no dejó de llorar en toda la... | <input type="checkbox"/> noche <input type="checkbox"/> noche <input type="checkbox"/> noche <input type="checkbox"/> noche |
| 44. No consiguió el libro y tiene que hacer... | <input type="checkbox"/> fotocopias <input type="checkbox"/> fotocopias <input type="checkbox"/> fotocopias <input type="checkbox"/> fotocopias |
| 45. Tus sobrinas se van a resfriar por andar... | <input type="checkbox"/> descalzas <input type="checkbox"/> descalzas <input type="checkbox"/> descalzas <input type="checkbox"/> descalzas |
| 46. Me dolía la mano y no podía... | <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> escribir |
| 47. Si no tiene cuidado va a sufrir las... | <input type="checkbox"/> consecuencias <input type="checkbox"/> consecuencias <input type="checkbox"/> consecuencias <input type="checkbox"/> consecuencias |
| 48. Se sentó frente a la ventana para hablar por... | <input type="checkbox"/> teléfono <input type="checkbox"/> teléfono <input type="checkbox"/> teléfono <input type="checkbox"/> teléfono |
| 49. Se necesita trabajar mucho para tener más... | <input type="checkbox"/> experiencia <input type="checkbox"/> experiencia <input type="checkbox"/> experiencia <input type="checkbox"/> experiencia |
| 50. Para coserle la camisa buscó el hilo y la... | <input type="checkbox"/> aguja <input type="checkbox"/> aguja <input type="checkbox"/> aguja <input type="checkbox"/> aguja |
| 51. Por curarse mal la herida, le quedó una... | <input type="checkbox"/> cicatriz <input type="checkbox"/> cicatriz <input type="checkbox"/> cicatriz <input type="checkbox"/> cicatriz |

6

| | |
|--|---|
| 52. El que se despierte temprano mañana podrá venir con... | <input type="checkbox"/> nosotros <input type="checkbox"/> nosotros <input type="checkbox"/> nosotros <input type="checkbox"/> nosotros |
| 53. El hombre tiene la cara llena de... | <input type="checkbox"/> lunares <input type="checkbox"/> lunares <input type="checkbox"/> lunares <input type="checkbox"/> lunares |
| 54. En sus últimas vacaciones recorrieron bastantes... | <input type="checkbox"/> kilómetros <input type="checkbox"/> kilómetros <input type="checkbox"/> kilómetros <input type="checkbox"/> kilómetros |
| 55. Todas las mañanas caminábamos por la playa buscando... | <input type="checkbox"/> caracoles <input type="checkbox"/> caracoles <input type="checkbox"/> caracoles <input type="checkbox"/> caracoles |
| 56. Las ojotas eran tan pesadas que no pudimos... | <input type="checkbox"/> trasluchadas <input type="checkbox"/> trasluchadas <input type="checkbox"/> trasluchadas <input type="checkbox"/> trasluchadas |
| 57. El domingo por la tarde no pudimos salir a pescar con mi... | <input type="checkbox"/> familia <input type="checkbox"/> familia <input type="checkbox"/> familia <input type="checkbox"/> familia |
| 58. La familia de Cecilia va a la sierra porque les gusta la... | <input type="checkbox"/> naturaleza <input type="checkbox"/> naturaleza <input type="checkbox"/> naturaleza <input type="checkbox"/> naturaleza |
| 59. El médico le aconsejó tener cuidado con su... | <input type="checkbox"/> corazón <input type="checkbox"/> corazón <input type="checkbox"/> corazón <input type="checkbox"/> corazón |
| 60. Antes de irse le prometió que siempre trataría de... | <input type="checkbox"/> protegerla <input type="checkbox"/> protegerla <input type="checkbox"/> protegerla <input type="checkbox"/> protegerla |
| 61. Tu padre trabajaba como carpintero antes de que su jefe lo dejara... | <input type="checkbox"/> desempleado <input type="checkbox"/> desempleado <input type="checkbox"/> desempleado <input type="checkbox"/> desempleado |
| 62. Decidle a Josefa que no moje su reloj porque no es... | <input type="checkbox"/> sumergible <input type="checkbox"/> sumergible <input type="checkbox"/> sumergible <input type="checkbox"/> sumergible |
| 63. Ana puso la... | <input type="checkbox"/> mesa <input type="checkbox"/> mesa <input type="checkbox"/> mesa <input type="checkbox"/> mesa |
| 64. El resultado del partido fue... | <input type="checkbox"/> irremplazable <input type="checkbox"/> irremplazable <input type="checkbox"/> irremplazable <input type="checkbox"/> irremplazable |

6

Anexo II

Contenido

- Planilla General, con puntajes TECLE, Screening “Japón, primero en dibujos animados” (observaciones acerca del puntaje y nivel lector)- (n= 183)
- Tabla comparativa de puntajes por escuela, por área evaluada en el Screening “Japón”
- Planillas con Puntajes Estimados (PE) y Puntajes obtenidos (PO) en los cinco grados y Tablas con porcentajes de diferencias según categorías

Planilla General, con puntajes TECLE, Screening “Japón, primero en dibujos animados” (observaciones acerca del puntaje y nivel lector)- (n= 183)

Planilla General- Screening de texto informativo “Japón”- 7mo grado

| cantidad | ESCUELA | Turno | Datos del alumno | Puntaje TECLE | Puntaje screening | Observación | NIVEL LECTOR |
|----------|---------|-------|------------------|---------------|-------------------|----------------------------|--------------|
| 1 | II | M | P.A. 04/06 | 25 | 1 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 2 | IV | T | R. | 17 | 1 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 3 | IV | T | I. | 17 | 1 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 4 | I | T | V.A.R . 13/08/99 | 39 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 5 | II | T | LC 25-04-00 | 18 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 6 | III | M | ZVS 28/12 | 36 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 7 | III | T | L.LL 31/10/99 | 32 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 8 | IV | M | M.J. 1999 | 22 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 9 | IV | T | B.V. | 44 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 10 | IV | T | M.L.L. | 17 | 2 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 11 | I | M | R.R.R. 17/12 | 28 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 12 | I | T | S.E.S 2000 | 36 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 13 | II | M | R.T.I. 22/01 | 37 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 14 | II | M | S.G.R.M 29/03 | 42 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 15 | II | T | GDT 11-11 | 45 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 16 | II | T | NC 1998 | 25 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 17 | III | M | MGT 1999 | 45 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 18 | III | T | RV 21/2/2000 | 29 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 19 | III | T | PP 21/1/2000 | 50 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 20 | IV | M | G.C. 04/11 | 18 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 21 | IV | M | V.V 06/04 | 26 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 22 | IV | M | C.C. 20/05 | 29 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 23 | IV | M | F. 28/04 | 31 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 24 | IV | M | P.F 1999 | 38 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 25 | IV | M | M.M. 16/12 | 46 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 26 | IV | T | P.J.M. | 35 | 3 | debajo del nivel de alerta | Muy Débil |
| 27 | I | M | K.A.R. 28/09 | 32 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 28 | I | T | T.M.B. 07/03/99 | 37 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 29 | I | T | F.R.F. 22/11/99 | 41 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 30 | II | M | D.M.R.Z. 15/07 | 23 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 31 | II | M | H.E.G.B. | 23 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 32 | II | M | A.V. 02/07 | 33 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 33 | II | T | AR 18-1998 | 22 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 34 | II | T | NC 12-07-99 | 51 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 35 | II | T | VS 19-02-00 | 34 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 36 | II | T | RNO 06-10-99 | 25 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 37 | III | M | MMYMA 17/9/98 | 20 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 38 | III | M | CG 17/2/2000 | 36 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 39 | III | T | LL 1999 | 22 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 40 | III | T | LTQ 10/12/99 | 27 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 41 | IV | M | L.S.A. 11/12 | 22 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 42 | IV | M | G.N.C. 23/02 | 25 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 43 | IV | M | E.S. 16/09 | 28 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 44 | IV | M | J.F.P. 13/10 | 31 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 45 | IV | M | F.E.L 16/11 | 38 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 46 | IV | M | J.M. 27/04 | 38 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 47 | IV | M | E.N.T. 17/06 | 41 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 48 | IV | T | I.C. | 35 | 4 | nivel de alerta | Débil |
| 49 | I | M | F.R. 22/03 | 43 | 5 | | Débil |
| 50 | I | T | B.C. 25/10/99 | 26 | 5 | | Débil |

| cantidad | ESCUELA | Turno | Datos del alumno | Puntaje TECLE | Puntaje screening | Observación | NIVEL LECTOR |
|----------|---------|-------|--------------------|---------------|-------------------|-------------|--------------|
| 51 | I | T | F.L.D.G | 30 | 5 | | Débil |
| 52 | II | M | F.L.M. 18/01 | 25 | 5 | | Débil |
| 53 | II | M | L.A.R.G. 09/08 | 43 | 5 | | Débil |
| 54 | II | T | JC 28-03-00 | 38 | 5 | | Débil |
| 55 | II | T | MS (o HS) 25-03-00 | 31 | 5 | | Débil |
| 56 | III | M | RAT 7/9/98 | 29 | 5 | | Débil |
| 57 | III | M | BD 18/8/99 | 25 | 5 | | Débil |
| 58 | III | T | NA 4/2/99 | 27 | 5 | | Débil |
| 59 | III | T | AL 2/6/2000 | 30 | 5 | | Débil |
| 60 | IV | M | A.P.M 06/99 | 22 | 5 | | Débil |
| 61 | IV | M | J.M.C. 17/12 | 30 | 5 | | Débil |
| 62 | IV | M | G.A.T. 03/07 | 35 | 5 | | Débil |
| 63 | IV | T | M.M.M | 46 | 5 | | Débil |
| 64 | IV | T | M.A.C. | 22 | 5 | | Débil |
| 65 | IV | T | M.G. | 22 | 5 | | Débil |
| 66 | I | M | T.A.V. 15/10 | 25 | 6 | | Suficiente |
| 67 | I | M | R.B.E. 30/11 | 48 | 6 | | Suficiente |
| 68 | I | T | N.M. 21/10/99 | 40 | 6 | | Suficiente |
| 69 | I | T | FACUNDO 30/10/ | 32 | 6 | | Suficiente |
| 70 | I | T | N.M. LL. 16/08/99 | 47 | 6 | | Suficiente |
| 71 | I | T | D.L. 26/12/99 | 48 | 6 | | Suficiente |
| 72 | I | T | F.V.M. 13/12/99 | 42 | 6 | | Suficiente |
| 73 | I | T | O.J.M.G 19/ 07 | 21 | 6 | | Suficiente |
| 74 | I | T | H.G. 30/06/00 | 36 | 6 | | Suficiente |
| 75 | II | M | G.C.L. 12/02 | 20 | 6 | | Suficiente |
| 76 | II | M | S.M. 14/06 | 21 | 6 | | Suficiente |
| 77 | II | M | J.M.F. 17/07 | 32 | 6 | | Suficiente |
| 78 | II | M | A.L.V. 18/03 | 48 | 6 | | Suficiente |
| 79 | II | T | MG 7-11-97 | 38 | 6 | | Suficiente |
| 80 | III | M | VAG 13/12/12 | 41 | 6 | | Suficiente |
| 81 | III | M | FA 17/9/99 | 41 | 6 | | Suficiente |
| 82 | III | T | GV 14/6/00 | 48 | 6 | | Suficiente |
| 83 | III | T | YM 28/1/2000 | 33 | 6 | | Suficiente |
| 84 | IV | M | G.A.C. 28/11 | 29 | 6 | | Suficiente |
| 85 | IV | M | S.A.J.G. 18/04 | 38 | 6 | | Suficiente |
| 86 | IV | M | C.C. 17/06 | 45 | 6 | | Suficiente |
| 87 | IV | M | F.M.C. 17/05 | 47 | 6 | | Suficiente |
| 88 | IV | T | F.I.C | 33 | 6 | | Suficiente |
| 89 | IV | T | E.M.C.P. | 35 | 6 | | Suficiente |
| 90 | I | M | N.E.N 31/07 | 26 | 7 | | Suficiente |
| 91 | I | M | L.V.T. 03/06 | 30 | 7 | | Suficiente |
| 92 | I | M | A.V. 15/03 | 34 | 7 | | Suficiente |
| 93 | I | M | M.A.D. 19/01 | 34 | 7 | | Suficiente |
| 94 | I | M | Z.C.B. 10/07 | 36 | 7 | | Suficiente |
| 95 | I | M | S.L.C. 27/08 | 37 | 7 | | Suficiente |
| 96 | I | M | E.A.O 17/11 | 41 | 7 | | Suficiente |
| 97 | I | M | G.G.D. 08/11 | 52 | 7 | | Suficiente |
| 98 | II | M | L.B.M. 23/11 | 43 | 7 | | Suficiente |

| cantidad | ESCUELA | Turno | Datos del alumno | Puntaje TECLE | Puntaje screening | Observación | NIVEL LECTOR |
|----------|---------|-------|-------------------|---------------|-------------------|-------------|--------------|
| 99 | II | M | E.A.P.M. 04/08 | 49 | 7 | | Suficiente |
| 100 | II | M | N.F.S. 06/01 | 54 | 7 | | Suficiente |
| 101 | II | T | MO 01-12-99 | 47 | 7 | | Suficiente |
| 102 | II | T | RGG 30-06-00 | 50 | 7 | | Suficiente |
| 103 | III | M | PA 5/5/2000 | 34 | 7 | | Suficiente |
| 104 | III | M | MECB 3/4/2000 | 24 | 7 | | Suficiente |
| 105 | III | M | CAG 15/6/2000 | 35 | 7 | | Suficiente |
| 106 | III | M | EAT 19/4/2000 | 45 | 7 | | Suficiente |
| 107 | III | T | MM 24/2/2000 | 28 | 7 | | Suficiente |
| 108 | III | T | CC 22/4/2000 | 27 | 7 | | Suficiente |
| 109 | IV | M | C.C.F. 11/11 | 34 | 7 | | Suficiente |
| 110 | IV | M | Y.B. 12/11 | 56 | 7 | | Suficiente |
| 111 | IV | T | M.S.M. | 44 | 7 | | Suficiente |
| 112 | IV | T | A.A.B | 39 | 7 | | Suficiente |
| 113 | IV | T | D.V. | 53 | 7 | | Suficiente |
| 114 | I | M | F. 01/09 | 40 | 8 | | Óptimo |
| 115 | I | T | K.S.E. 28/12/99 | 37 | 8 | | Óptimo |
| 116 | I | T | L.R.O. 13/07/99 | 37 | 8 | | Óptimo |
| 117 | I | T | L.M.C. 28/02/2000 | 60 | 8 | | Óptimo |
| 118 | I | T | M.M.V.P 26/08/12 | 60 | 8 | | Óptimo |
| 119 | I | T | A. C. 27/01/00 | 45 | 8 | | Óptimo |
| 120 | II | M | L.D.A.L 31/05 | 31 | 8 | | Óptimo |
| 121 | II | M | C.A.I. 10/04 | 34 | 8 | | Óptimo |
| 122 | II | M | E.R.A. 01/05 | 38 | 8 | | Óptimo |
| 123 | II | M | R.C. 25/08 | 49 | 8 | | Óptimo |
| 124 | II | T | AMC 15-10-99 | 64 | 8 | | Óptimo |
| 125 | II | T | TLC 19-05 | 59 | 8 | | Óptimo |
| 126 | II | T | RJM 27-11-99 | 50 | 8 | | Óptimo |
| 127 | III | M | FHM 14/12/99 | 56 | 8 | | Óptimo |
| 128 | III | M | PNB 19/1/2000 | 41 | 8 | | Óptimo |
| 129 | III | T | EC 6/5/99 | 40 | 8 | | Óptimo |
| 130 | III | T | MP 20/6/99 | 38 | 8 | | Óptimo |
| 131 | III | T | MT 21/9/99 | 31 | 8 | | Óptimo |
| 132 | III | T | CC 4/4/2000 | 39 | 8 | | Óptimo |
| 133 | III | T | ER 15/3/2000 | 43 | 8 | | Óptimo |
| 134 | III | T | VC 12/9/99 | 57 | 8 | | Óptimo |
| 135 | IV | M | S.C.LL 19/06 | 30 | 8 | | Óptimo |
| 136 | IV | M | N.E.O. 13/09 | 34 | 8 | | Óptimo |
| 137 | IV | M | V.M.O. 05/01 | 49 | 8 | | Óptimo |
| 138 | IV | T | D.C. | 48 | 8 | | Óptimo |
| 139 | IV | T | R.Q. | 23 | 8 | | Óptimo |
| 140 | IV | T | M.J.R. | 39 | 8 | | Óptimo |
| 141 | IV | T | L.Z. | 46 | 8 | | Óptimo |
| 142 | IV | T | V.M. | 52 | 8 | | Óptimo |
| 143 | I | M | P.P.S.V. 18/01 | 25 | 9 | | Óptimo |
| 144 | I | M | L.D.M. 26/08 | 26 | 9 | | Óptimo |
| 145 | I | M | B. 03/07 | 30 | 9 | | Óptimo |
| 146 | I | M | P.J.M. 26/08 | 34 | 9 | | Óptimo |
| 147 | I | M | P.D.P. 18/06 | 50 | 9 | | Óptimo |
| 148 | I | M | S.S.M. 11/09 | 58 | 9 | | Óptimo |

| cantidad | ESCUELA | Turno | Datos del alumno | Puntaje TECLE | Puntaje screening | Observación | NIVEL LECTOR |
|--------------|---------------------------------------|-------|------------------|---------------|-------------------|-------------|--------------|
| 149 | I | M | M.J.J. 05/01 | 63 | 9 | | Óptimo |
| 150 | I | T | T.D .27/01 | 38 | 9 | | Óptimo |
| 151 | I | T | A.N.O. 15/12/99 | 50 | 9 | | Óptimo |
| 152 | I | T | C.M.C. 07/04/00 | 62 | 9 | | Óptimo |
| 153 | I | T | C.N. 27/08/99 | 46 | 9 | | Óptimo |
| 154 | II | M | C.L. 09/04 | 19 | 9 | | Óptimo |
| 155 | II | M | B.J.I.F 14/11 | 44 | 9 | | Óptimo |
| 156 | II | M | L.C.D. 30/11 | 51 | 9 | | Óptimo |
| 157 | II | M | N.A.M. 19/03 | 57 | 9 | | Óptimo |
| 158 | II | T | FV 28-08-99 | 43 | 9 | | Óptimo |
| 159 | II | T | MQ 10-01-00 | 58 | 9 | | Óptimo |
| 160 | II | T | LT 03-02-00 | 39 | 9 | | Óptimo |
| 161 | III | T | IR 24/11/99 | 30 | 9 | | Óptimo |
| 162 | IV | M | A.A. 7/02 | 44 | 9 | | Óptimo |
| 163 | IV | M | T.N.C.R. 17/09 | 51 | 9 | | Óptimo |
| 164 | IV | T | M.F.V. | 60 | 9 | | Óptimo |
| 165 | IV | T | C.R.I. | 33 | 9 | | Óptimo |
| 166 | IV | T | G.A. | 50 | 9 | | Óptimo |
| 167 | I | M | J.F.G. 13/02 | 36 | 10 | | Óptimo |
| 168 | I | M | C.Z.T 13/04 | 55 | 10 | | Óptimo |
| 169 | I | T | M.R. 12/12 | 34 | 10 | | Óptimo |
| 170 | II | M | G.N.C. 21/02 | 34 | 10 | | Óptimo |
| 171 | II | M | P.F.R. 11/10 | 35 | 10 | | Óptimo |
| 172 | II | M | A.C.G. 30/12 | 39 | 10 | | Óptimo |
| 173 | II | M | M.L.O. 02/06 | 40 | 10 | | Óptimo |
| 174 | II | M | D.J.M.F. 1999 | 44 | 10 | | Óptimo |
| 175 | II | T | MR 14-12-99 | 43 | 10 | | Óptimo |
| 176 | II | T | CB 10-03-00 | 40 | 10 | | Óptimo |
| 177 | II | T | MG (CK)15-02-00 | 55 | 10 | | Óptimo |
| 178 | II | T | AE 23-02-00 | 47 | 10 | | Óptimo |
| 179 | III | M | A B 21/7/99 | 64 | 10 | | Óptimo |
| 180 | IV | M | T.D.C. 17/03 | 30 | 10 | | Óptimo |
| 181 | IV | M | A.E.M. 05/06 | 38 | 10 | | Óptimo |
| 182 | IV | M | A.N.T 23/10 | 64 | 10 | | Óptimo |
| 183 | IV | T | C.T. | 46 | 10 | | Óptimo |
| N=183 | Correlación TECLE y Screening= | | | 0,47 | | | |

**Tabla comparativa de puntajes por escuela, por área evaluada en el
Screening “Japón”**

| Pregunta / AREA EVALUADA | % de respuestas INCORRECTAS | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-------|--------|---------|--------|
| | Muestra | Esc I | Esc II | Esc III | Esc IV |
| Hechos y secuencias | 10% | 9% | 11% | 10% | 9% |
| Jerarquía del texto | 45% | 39% | 54% | 36% | 52% |
| Esquema básico y personajes | 24% | 26% | 24% | 26% | 18% |
| Hechos y secuencias | 28% | 22% | 30% | 26% | 36% |
| Semántica léxica | 39% | 26% | 50% | 40% | 39% |
| Estructura sintáctica | 44% | 30% | 50% | 40% | 58% |
| Cohesión- anáfora | 27% | 30% | 31% | 26% | 15% |
| Inferencia | 43% | 37% | 50% | 36% | 48% |
| Semántica léxica- inferencia | 47% | 39% | 52% | 44% | 55% |
| Semántica léxica- inferencia | 50% | 46% | 50% | 50% | 70% |

Anexo II- Tabla 1: Comparativo entre escuelas- por área evaluada

**Planillas con Puntajes Estimados (PE) y Puntajes obtenidos (PO) en los cinco
grados y Tablas con porcentajes de diferencias según categorías**

| DIFERENCIAS ENTRE P.E y P.O – Esc. II | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------|-----|-----|------------|----|------------------|-----|-----|------------|
| TM | | | | | TT | | | | |
| | Datos del alumno | P.E | P.O | DIFERENCIA | | Datos del alumno | P.E | P.O | DIFERENCIA |
| 1 | A.N.F.F. 17/04 | 4 | 4 | 0 | 1 | AR 18-1998 | s/d | 4 | |
| 2 | B.A. 12/02 | 4 | 4 | 0 | 2 | NC 07-99 | 6 | 3 | 3 |
| 3 | V.C.M. 15/02 | 5 | 2 | 3 | 3 | FV08-99 | 6 | 9 | -3 |
| 4 | C.L. 09/04 | 8 | 9 | -1 | 4 | MQ 01-00 | 8 | 9 | -1 |
| 5 | G.C.L. 12/02 | 4 | 6 | -2 | 5 | AMC 10-99 | 8 | 8 | 0 |
| 6 | S.M. 14/06 | 7 | 6 | 1 | 6 | MR 12-99 | 5 | 10 | -5 |
| 7 | D.M.R.Z. 15/07 | 5 | 4 | 1 | 7 | MG 11-97 | 7 | 6 | 1 |
| 8 | H.E.G.B. | 7 | 4 | 3 | 8 | VS 02-00 | 6 | 4 | 2 |
| 9 | F.L.M. 18/01 | 6 | 5 | 1 | 9 | CB 10-03-00 | 5 | 10 | -5 |
| 10 | P.A. 04/06 | 5 | 1 | 4 | 10 | TLC 19-05 | 9 | 8 | 1 |
| 11 | L.D.A.L 31/05 | 8 | 8 | 0 | 11 | JC 03-00 | 3 | 5 | -2 |
| 12 | J.M.F. 17/07 | 6 | 6 | 0 | 12 | RJM 11-99 | 8 | 8 | 0 |
| 13 | A.V. 02/07 | 8 | 4 | 4 | 13 | MG (CK)02-00 | 4 | 10 | -6 |
| 14 | C.A.I. 10/04 | 7 | 8 | -1 | 14 | MO 12-99 | 8 | 7 | 1 |
| 15 | G.N.C. 21/02 | 8 | 10 | -2 | 15 | LT 02-00 | 7 | 9 | -2 |
| 16 | P.F.R. 11/10 | 9 | 10 | -1 | 16 | RNO 10-99 | 4 | 4 | 0 |
| 17 | R.T.I. 22/01 | 6 | 3 | 3 | 17 | LC 04-00 | 4 | 2 | 2 |
| 18 | E.R.A. 01/05 | 8 | 8 | 0 | 18 | AE 02-00 | 8 | 10 | -2 |
| 19 | A.C.G. 30/12 | 9 | 10 | -1 | 19 | MS (o HS) 03-00 | 5 | 5 | 0 |
| 20 | M.L.O. 02/06 | 10 | 10 | 0 | 20 | GDT 11-11 | 5 | 3 | 2 |
| 21 | S.G.R.M 29/03 | 8 | 3 | 5 | 21 | RGG 06-00 | 8 | 7 | 1 |
| 22 | L.B.M. 23/11 | 8 | 7 | 1 | 22 | NC 1998 | 3 | 4 | -1 |
| 23 | L.A.R.G. 09/08 | 9 | 5 | 4 | 23 | LER 09-99 | 3 | 4 | -1 |
| 24 | D.J.M.F. 1999 | 9 | 10 | -1 | | | | | |
| 25 | B.J.I.F 14/11 | 8 | 9 | -1 | | | | | |
| 26 | A.L.V. 18/03 | 9 | 6 | 3 | | | | | |
| 27 | E.A.P.M. 04/08 | 9 | 7 | 2 | | | | | |
| 28 | R.C. 25/08 | 8 | 8 | 0 | | | | | |
| 29 | L.C.D. 30/11 | 10 | 9 | 1 | | | | | |
| 30 | N.F.S. 06/01 | 9 | 7 | 2 | | | | | |
| 31 | N.A.M. 19/03 | 10 | 9 | 1 | | | | | |

| Escuela II- TM | |
|-----------------------|-----|
| Diferencia nula | 61% |
| Sobrevaloración alta | 26% |
| Sobrevaloración media | 6% |
| Subvaloración alta | 0% |
| Subvaloración media | 6% |

| Escuela II- TT | |
|-----------------------|-----|
| Diferencia nula | 50% |
| Sobrevaloración alta | 5% |
| Sobrevaloración media | 14% |
| Subvaloración alta | 18% |
| Subvaloración media | 14% |

DIFERENCIAS ENTRE P.E y P.O- Esc III

TM

| | Datos del alumno | P.E | P.O | Diferencia |
|----|------------------|-----|-----|------------|
| 1 | VAG 13/12/12 | 6 | 6 | 0 |
| 2 | MMYMA 17/9/98 | 5 | 4 | 1 |
| 3 | PA 5/5/2000 | 7 | 7 | 0 |
| 4 | MGT 1999 | 6 | 3 | 3 |
| 5 | MECB 3/4/2000 | 7 | 7 | 0 |
| 6 | VDG 11/12/99 | 5 | 5 | 0 |
| 7 | CAG 15/6/2000 | 6 | 7 | -1 |
| 8 | FA 17/9/99 | 7 | 6 | 1 |
| 9 | RAT 7/9/98 | 6 | 5 | 1 |
| 10 | EAT 19/4/2000 | 9 | 7 | 2 |
| 11 | A B 21/7/99 | 9 | 10 | -1 |
| 12 | CG 17/2/2000 | 7 | 4 | 3 |
| 13 | ZVS 28/12 | 6 | 2 | 4 |
| 14 | BD 18/8/99 | 6 | 5 | 1 |
| 15 | FHM 14/12/99 | 9 | 8 | 1 |
| 16 | PNB 19/1/2000 | 7 | 8 | -1 |

TT

| | Datos del alumno: | P.E | P.O | Diferencia |
|----|-------------------|-----|-----|------------|
| 1 | LL 1999 | 6 | 4 | 2 |
| 2 | MM 24/2/2000 | 4 | 7 | -3 |
| 3 | LTQ 10/12/99 | 6 | 4 | 2 |
| 4 | L.LL 31/10/99 | 6 | 2 | 4 |
| 5 | CC 22/4/2000 | 6 | 7 | -1 |
| 6 | EC 6/5/99 | 5 | 8 | -3 |
| 7 | NA 4/2/99 | 6 | 5 | 1 |
| 8 | IR 24/11/99 | 7 | 9 | -2 |
| 9 | GV 14/6/00 | 5 | 6 | -1 |
| 10 | MP 20/6/99 | 7 | 8 | -1 |
| 11 | MT 21/9/99 | 6 | 8 | -2 |
| 12 | YM 28/1/2000 | 7 | 6 | 1 |
| 13 | RV 21/2/2000 | 5 | 3 | 2 |
| 14 | CC 4/4/2000 | 6 | 8 | -2 |
| 15 | ER 15/3/2000 | 6 | 8 | -2 |
| 16 | PP 21/1/2000 | 7 | 3 | 4 |
| 17 | AL 2/6/2000 | 4 | 5 | -1 |
| 18 | VC 12/9/99 | 5 | 8 | -3 |

| Esc III- TM | |
|-----------------------|-----|
| Diferencia nula | 75% |
| Sobrevaloración alta | 19% |
| Sobrevaloración media | 6% |
| Subvaloración alta | 0% |
| Subvaloración media | 0% |

| Esc III- TT | |
|-----------------------|-----|
| Diferencia nula | 33% |
| Sobrevaloración alta | 11% |
| Sobrevaloración media | 17% |
| Subvaloración alta | 17% |
| Subvaloración media | 22% |

| DIFERENCIAS ENTRE P.E y P.O- Esc. IV | | | | |
|--------------------------------------|------------------|-----|-----|------------|
| T.M | | | | |
| | Datos del alumno | P.E | P.O | DIFERENCIA |
| 1 | J. 01 | 5 | 4 | 1 |
| 2 | G.C. 04/11 | 6 | 4 | 2 |
| 3 | M.J. 1999 | 5 | 2 | 3 |
| 4 | L.S.A. 11/12 | 5 | 4 | 1 |
| 5 | A.P.M 06/99 | 5 | 5 | 0 |
| 6 | G.N.C. 23/02 | 6 | 5 | 1 |
| 7 | V.V 06/04 | 5 | 4 | 1 |
| 8 | E.S. 16/09 | 6 | 4 | 2 |
| 9 | C.C. 20/05 | 6 | 4 | 2 |
| 10 | G.A.C. 28/11 | 9 | 7 | 2 |
| 11 | T.D.C. 17/03 | 8 | 10 | -2 |
| 12 | S.C.LL 19/06 | 9 | 8 | 1 |
| 13 | J.M.C. 17/12 | 8 | 6 | 2 |
| 14 | F. 28/04 | 5 | 8 | -3 |
| 15 | J.F.P. 13/10 | 8 | 5 | 3 |
| 16 | N.E.O. 13/09 | 8 | 8 | 0 |
| 17 | C.C.F. 11/11 | 9 | 7 | 2 |
| 18 | G.A.T. 03/07 | 5 | 6 | -1 |
| 19 | P.F 1999 | 6 | 3 | 3 |
| 20 | F.E.L 16/11 | 8 | 5 | 3 |
| 21 | S.A.J.G. 18/04 | 5 | 5 | 0 |
| 22 | J.M. 27/04 | 7 | 5 | 2 |
| 23 | A.E.M. 05/06 | 8 | 10 | -2 |
| 24 | E.N.T. 17/06 | 5 | 5 | 0 |
| 25 | A.A. 7/02 | 9 | 9 | 0 |
| 26 | C.C. 17/06 | 6 | 6 | 0 |
| 27 | M.M. 16/12 | 9 | 3 | 6 |
| 28 | F.M.C. 17/05 | 8 | 6 | 2 |
| 29 | V.M.O. 05/01 | 9 | 8 | 1 |
| 30 | T.N.C.R. 17/09 | 10 | 10 | 0 |
| 31 | Y.B. 12/11 | 9 | 7 | 2 |
| 32 | A.N.T 23/10 | 10 | 10 | 0 |
| Esc IV- TM | | | | |
| Diferencia nula | | 47% | | |
| Sobrevaloración alta | | 16% | | |
| Sobrevaloración media | | 25% | | |
| Subvaloración alta | | 3% | | |
| Subvaloración media | | 9% | | |

APÉNDICE

**Otros estudios complementarios sobre
comprensión lectora en Jujuy**

En este apéndice se agregan los resultados de otros estudios que se realizaron en Jujuy, y que se consideran complementarios de esta Tesis, en el sentido de que aportan más elementos a partir de los mismos encuadres teóricos y metodológicos.

Uno de ellos, que se realizó en simultáneo con el trabajo de campo de este estudio, tenía por objeto aportar elementos a un Colegio Secundario en el que se toma un examen de Ingreso a 1^{er} año, y que ofrecía en ese momento un Curso de preparación al que asistían alumnos de 54 escuelas primarias de San Salvador de Jujuy y alrededores; se estima que esta variedad de escuelas de procedencia enriqueció los aportes. Aquí se aplicó la misma metodología que la usada en las Escuelas primarias, es decir, se tomó el TECLE para evaluar eficacia lectora, pero se utilizó el Screening de texto narrativo “La perra y la señorita” (Abusamra et al., 2010) a fin de obtener datos en otro tipo textual. Dicha muestra estuvo constituida por n=196, y los sujetos evaluados estaban en etapa de preparación para rendir el examen de Ingreso a 1er año. Se referirá a esta muestra como Muestra 2, a los fines de diferenciarla claramente del estudio principal de la Tesis.

El otro estudio se llevó a cabo dos años después en el marco de un proyecto financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios regionales de la Universidad Nacional de Jujuy, y se propuso indagar con el mismo enfoque y procedimientos, a los estudiantes de 2do año de nivel secundario, en 5 establecimientos públicos y privados. Esta muestra fue de n= 255, y solo incluyó la toma del Screening de texto Informativo “Disculpáme, me parece que te casé con el testigo” (Abusamra et al. 2011). Este grupo será presentado aquí como Muestra 3. Cabe aclarar que esta investigación dio lugar luego a una tercera actividad investigativa en una de las escuelas, que se comenta más adelante.

Los resultados de estos estudios, también conducidos por esta maestranda, se presentan brevemente con el fin de mostrar hallazgos de lo que se puede considerar una línea investigativa en desarrollo. El propósito que los nuclea es el de ofrecer al medio local conocimientos sobre la lectura de un número importante de alumnos en dos niveles del sistema.

Estudio con Muestra 2 – Nivel primario- Texto Narrativo

Los puntajes obtenidos por los sujetos en esta Muestra 2 arrojan los siguientes datos:

- Media y Desvío Standard

| Media | DS |
|-------|------|
| 7,61 | 1,68 |

Apéndice- Tabla 1: media y D. S. Screening “La perra y la señorita”. Muestra 2

Cabe citar que la media se acerca y supera levemente la indicada en el baremo para el 7mo grado, que es de 7,26 p.

- Distribución de puntajes

| Puntaje | Cantidad |
|--------------|----------|
| 1 | 0 |
| 2 | 1 |
| 3 | 4 |
| 4 | 6 |
| 5 | 14 |
| 6 | 17 |
| 7 | 35 |
| 8 | 51 |
| 9 | 51 |
| 10 | 17 |
| Total | 196 |

Apéndice- Tabla 2: Distribución de puntajes. Screening “La perra y la señorita”. Muestra 2

Aquí se observa una distribución concentrada en los puntajes más altos, lo cual podría conducir a preguntas y nuevas indagaciones tanto acerca de las competencias lectoras de los sujetos, como a un análisis de la complejidad del Screening.

La cantidad de sujetos con desempeño por debajo del puntaje de alerta (fijado en 5 pts.) es de 11, y en el puntaje de alerta, 14. Estos datos no darían lugar a preocupación, ya que los porcentajes hallados son bajos tanto en el nivel de alerta (2.50%) como por debajo de él (7%).

- Resultados según Niveles de lectura

| Muestra total | Nivel Óptimo | | Nivel Suficiente | | Nivel Débil | | Nivel de alerta o menor | |
|---------------|--------------|-----|------------------|-----|-------------|-----|-------------------------|-----|
| 196 | 68 | 35% | 51 | 26% | 52 | 27% | 25 | 13% |

Apéndice- Cuadro3: Niveles de lectura. Screening “La perra y la señorita”. Muestra 2

Clasificados por su nivel lector también se encuentran adecuados índices de desempeño, concentrados en los Niveles suficiente y Óptimo.

Aquí cabe una última mención frente a los resultados generales obtenidos, y tiene que ver con el hecho de que los sujetos se encontraban asistiendo a cursos de preparación para presentarse a un examen selectivo de ingreso a 1^{er} año, lo que podría explicar los mismos, más allá de la capacidad lectora que se haya promovido a lo largo de la escolaridad primaria.

- Resultados por pregunta/área evaluada

Más allá de los buenos resultados generales presentados en relación al Nivel lector, cuando se analizan los resultados del Screening se advierte que el rendimiento

en algunas áreas del Modelo multicomponencial podría revelar una dificultad alta. Se insiste en que este diagnóstico aportado por el Screening es siempre somero y permite tener una primera aproximación diagnóstica, la que requeriría una profundización con otras pruebas, por ejemplo, a los fines de organizar proyectos de intervención o de indagación exhaustiva en algunos sujetos.

Los resultados se presentan en la siguiente tabla que resume el rendimiento en cada pregunta del Screening, la cual remite a la evaluación de un área en especial.

| AREA EVALUADA | Total | Cant. CORRECTAS | Cant. INCORRECTAS | % CORRECTAS | % INCORRECTAS |
|--|--------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1- Esquema básico del texto | 197 | 122 | 75 | 61,93 | 38,07 |
| 2- Hechos y secuencias- Jerarquía | 197 | 181 | 16 | 91,88 | 8,12 |
| 3- Modelo mental | 197 | 158 | 39 | 80,20 | 19,80 |
| 4- Esquema básico del texto- | 197 | 169 | 28 | 85,79 | 14,21 |
| 5- Semántica léxica | 197 | 173 | 24 | 87,82 | 12,18 |
| 6- Cohesión | 197 | 105 | 92 | 53,30 | 46,70 |
| 7- Intuición del texto | 197 | 131 | 66 | 66,50 | 33,50 |
| 8- Cohesión | 197 | 100 | 97 | 50,76 | 49,24 |
| 9- Estructura sintáctica | 197 | 183 | 14 | 92,89 | 7,11 |
| 10- Cohesión- (Conectores) | 197 | 185 | 12 | 93,91 | 6,09 |

Apéndice- Tabla 4: Resultados del Screening “La perra y la señorita” y áreas evaluadas por las preguntas Muestra 2.

Se advierte que las preguntas 6 y 8, que apuntan a evaluar la Cohesión, reflejan entre un 45% y un 50% de respuestas incorrectas. El hecho de que ambas preguntas tengan resultados semejantes, indicaría la consistencia de la prueba.

En este punto, se puede suponer que, en este grupo, hay efectivamente alguna dificultad en la habilidad de establecer la cohesión del texto, de encontrar los nexos entre los elementos textuales y las ideas que ellos contienen. Este resultado se vuelve un indicador a tener en cuenta, en tanto la capacidad de armar una red textual y conformar una red semántica es crucial para alcanzar la coherencia total del texto leído.

Se nota, sin embargo, que en la pregunta 10, que también evalúa Cohesión, el porcentaje de respuestas erróneas es muy bajo. Una hipótesis posible para explicar esta discrepancia, es la siguiente: este ítem se orientaba a evaluar conectores y en esta pregunta, refería exclusivamente a la capacidad de reconocer el conector “porque” como nexo entre dos hechos. Si se considera que es uno de los conectores más utilizados por los sujetos y se analiza la baja complejidad del texto en esa oración y de la pregunta misma, es esperable este alto nivel de respuestas correctas.

La pregunta 1, que apunta a evaluar Inferencias, y que en este caso se evalúa asociada el área “Esquema Básico del texto”, revela un porcentaje alto, (casi 4 sujetos de cada 10). Cabe recordar que esta área una habilidad base para la comprensión, sobre todo en los textos narrativos como el utilizado aquí; si bien se aprende en los primeros grados de la escuela primaria, su bajo nivel de aciertos en esta Muestra 2, se podría deber a que está evaluado un aspecto inferencial asociado al reconocimiento de los personajes de la historia.

El rendimiento en pregunta 7, que está asociada al área “Intuición del texto”, estaría en el orden de 3 de cada 10 sujetos con respuesta incorrecta, lo que sugiere poner algo de atención en este aspecto metacognitivo. Esta habilidad, supone que el lector pueda ser *sensible* a elementos del texto como su pertenencia a determinado

género, que en este caso era un cuento. Aquí se analizaron los tres distractores ofrecidos en las opciones múltiples, y dada la notable diferencia entre los géneros presentados (crónica, novela y noticia) y el del texto, este porcentaje de error parece algo elevado; se suma además el hecho de que estos sujetos revelaron en general, niveles de lectura altos. En este mismo sentido, un segundo análisis llevó a revisar cuál de las opciones había sido la más elegida, lo que mostró que “novela” fue el distractor más escogido; esto ¿revelaría que el lector identifica al texto en el orden de lo “literario”, pero que podría desconocer las diferencias entre cuento y novela? Yendo aún más allá, y si reconociera sus diferencias, ¿será que no advirtió la ausencia de algún paratexto que indicara que era un “fragmento”?

Finalmente, y desde este somero diagnóstico, se observa entonces que en esta Muestra 2 los niveles de lectura son bastante aceptables para la edad y nivel de escolaridad, con alguna preocupación en áreas específicas.

Estudio Muestra 3- Nivel Secundario- texto Informativo

Aplicada la prueba a los 255 sujetos de 2do año de las cinco escuelas, se tabularon los resultados y se interpretaron esos valores en base a los datos normativos.

- Media y Desvío Standard

| Media | DS |
|-------|------|
| 6,11 | 1,93 |

Apéndice- Tabla 4: Media y DS- Screening “Disculpáme, me parece que te casé con el testigo”. Muestra 3

La media en este grupo es levemente más baja que la establecida en el baremo (6,84) y el DS es casi idéntico (1,98).

- Distribución de puntajes

| Puntaje | Frecuencia |
|---------|------------|
| 0 | 3 |
| 1 | 4 |
| 2 | 4 |
| 3 | 15 |
| 4 | 23 |
| 5 | 42 |
| 6 | 53 |
| 7 | 44 |
| 8 | 46 |
| 9 | 16 |
| 10 | 5 |
| N | 255 |

Apéndice- Tabla 5: Distribución de puntajes. Screening “Disculpáme, me parece que te casé con el testigo”. Muestra 3

La distribución revela que el 52% (más de la mitad de la muestra) se ubica entre los puntajes 3 y 6, o sea por debajo de la Media.

Aplicando los datos normativos también se estableció la cantidad de sujetos cuyo puntaje está por debajo o en el llamado *punto de alerta* (lo cual podría estar indicando un riesgo lector). En este caso, en que el puntaje de alerta es de 4 p., el 17 % de los sujetos evaluados se encuentran *en* el puntaje de alerta o *por debajo* del mismo. Si bien este dato no parecería preocupante, se potencia cuando se lo complementa con el análisis del segundo punto, es decir, los niveles lectores.

- Resultados según Niveles de lectura

Las siguientes tablas reflejan los resultados por nivel:

| Muestra | Nivel Óptimo | | Nivel Suficiente | | Nivel Débil | | Nivel Muy débil | |
|---------|--------------|----|------------------|-----|-------------|-----|-----------------|-----|
| total | | | | | | | | |
| 255 | 21 | 8% | 64 | 18% | 44 | 17% | 144 | 57% |
| | 26% | | | | 74% | | | |

Apéndice- Tabla 6: Niveles de lectura- Screening “Disculpáme, me parece que te casé con el testigo”.

Muestra 3

Puede advertirse que el porcentaje de alumnos con niveles “Débil” o “Muy débil” llega casi a tres cuartos de la población estudiada, y dentro de esta franja, los que tienen un Nivel “Muy débil” superan la mitad de la muestra.

Más allá de las reservas que se hicieron en el apartado sobre aclaraciones metodológicas sobre el alcance aproximativo de este diagnóstico, lógicamente estos datos generan honda preocupación, ya que serían un indicio bastante fuerte de la problemática con que se enfrentan las escuelas. Se puede aventurar que los sujetos que reflejan tan bajo nivel de lectura podrían tener dificultades en el aprendizaje en general, sobre todo en los casos en que estos se apoyen en abundante material de lectura.

Una posibilidad de profundización del estudio sería el cotejo de los resultados del Screening con otros datos de rendimiento (notas en alguna asignatura), aunque esto requiere ciertos cuidados metodológicos, ya que suele haber una distancia en los modos y criterios con que se evalúa a los alumnos y esto impide hacer comparaciones

inmediatas. No obstante, por la incidencia que suele tener la lectura en el aprendizaje, sería conveniente que las escuelas hicieran ese tipo de contrastación en el futuro.

Por otra parte, el hecho de que luego de nueve años de escolaridad cerca del 75% de los alumnos de 2do año que asisten a estas escuelas revelen niveles deficitarios de lectura debe promover una actitud crítica y reflexiva por parte de las propias escuelas como de los funcionarios.

Luego de la obtención de estos resultados, y a pedido de una de las escuelas secundarias participante del estudio anterior, se realizó al año siguiente una investigación con complemento de intervención, también financiada por la UNJu. Esta consistió en la evaluación de algunos cursos a través de las mismas pruebas de screening, a modo de pre test, una intervención con el programa Leer para Comprender y una evaluación a modo de pos-test, que permitiera advertir si la intervención había producido una mejora en los niveles lectores.

Los resultados fueron favorables en varios de los estudiantes, quienes, a la vez, valoraron las tareas que realizaron en el marco de la aplicación del Programa. Asimismo, las docentes se implicaron en la investigación en sus cursos, y resultaron sumamente satisfechas con la propuesta.

Reflexión final sobre los estudios complementarios

Se puede concluir que este diagnóstico, aunque acotado y no generalizable, es consistente con los supuestos que tienen los docentes, directivos, y adultos en general sobre las dificultades de lectura de los niños y adolescentes, de modo que sirven como base empírica de los mismos.

De alguna manera, estos estudios confirman con más rigor científico y a través evaluaciones *ad hoc*, lo que las escuelas primaria y secundaria perciben informalmente o detectan formalmente en las actividades de lectura en particular y de aprendizaje en general, y que reinstala permanentemente la pregunta, sobre qué papel ha jugado -y puede jugar- la escuela en el desarrollo de lectores competentes.