

Lengua / Documento 1

# Informe de resultados

Operativo 2004 / 4º año

Muestra provincial





**Lengua / Documento 1**

# **Informe de resultados**

**Operativo 2004 / 4º año**

Muestra provincial



---

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**

Prof. Mario Oporto

**Directora Provincial de Planeamiento**

Lic. María Cristina Ruiz

**Directora de Evaluación de la  
Calidad Educativa**

Lic. Juana Ferreyro

---

**Responsables del texto**

Lic. Mara Bannon, Lic. Violeta Mazer

**Equipo Técnico de Lengua**

Lic. Mara Bannon (coordinadora), Prof. Silvia Beck,  
Prof. Alejandra Fabre, Lic. Marisa Macchi, Lic. Violeta Mazer

**Diseño gráfico**

Martín Rossi, Juan Livingston

Dirección General de Cultura y Educación  
Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa  
Calle 55 N° 910 entre 13 y 14 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires

[evaluacion@ed.gba.gov.ar](mailto:evaluacion@ed.gba.gov.ar)

---

# Índice

1. Introducción .....	5
2. Acerca de las pruebas de Lengua .....	7
2.1. Caracterización de los textos evaluados .....	9
3. Resultados obtenidos por los alumnos en las competencias generales y específicas evaluadas .....	10
3.1. Resultados por competencias generales .....	11
3.2. Resultados por competencias específicas .....	15
3.2.1. Resultados por competencias específicas vinculadas con los géneros discursivos .....	15
3.2.2. Resultados por competencias específicas vinculadas con las habilidades lectoras .....	20
4. Los logros de los alumnos de menor puntaje, las dificultades de los de mayor puntaje y los saberes que los diferencian .....	23
4.1. Los logros de los alumnos de menor puntaje .....	24
4.2. Las dificultades de los alumnos de mayor puntaje .....	27
4.3. Los saberes que diferencian a los alumnos de mayor puntaje de los de menor puntaje .....	29
4.4. De los resultados al aula: una reflexión sobre las consignas de lectura .....	32
5. Conclusiones .....	36
6. Consideraciones finales .....	39
7. Agradecimiento .....	40



# 1. Introducción

El propósito de este informe es presentar los resultados generales de la evaluación efectuada en el Área de Lengua sobre una muestra representativa del conjunto de las secciones de Cuarto Año de la Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del Quinto Operativo Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa (septiembre, 2004).

Para favorecer la interpretación correcta y el uso apropiado de los resultados, son necesarias algunas precisiones:

- Los datos corresponden a una muestra representativa de las secciones de Cuarto Año de toda la provincia.

Vale recordar que una muestra representativa se conforma con un número menor de casos que la población total en estudio, seleccionados de tal manera que en ellos estén presentes los rasgos que son constitutivos de la totalidad, en la proporción en que dichos rasgos aparecen en la población. De este modo, puede afirmarse que lo que se observa en la muestra se corresponde con los comportamientos que caracterizan al conjunto.

En particular, la muestra que nos ocupa se definió a partir de un índice de condición económica, en cuyo cálculo intervienen variables referidas a los bienes presentes en el hogar de los alumnos y el cociente entre el número de personas y el número de habitaciones en el hogar.

Bajo estas condiciones, los resultados obtenidos mediante la muestra son similares a los que se obtendrían si se evaluaran todas las secciones de Cuarto Año del sistema educativo provincial.

- Los resultados que se presentan son los correspondientes a la parte cerrada de la prueba de Lengua, es decir, a la evaluación de las competencias generales “escuchar” y “leer”.<sup>1</sup>
- Los resultados se reportan en términos de porcentajes de respuestas correctas, por constituir éstos un indicador del grado de dificultad de un agrupamiento de ítems o de un ítem puntual.

Un agrupamiento o un ítem al que muchos alumnos respondieron correctamente tiene un alto porcentaje de respuestas correctas, que indica que los alumnos encontraron un bajo grado de dificultad en resolver las situaciones propuestas. En cambio, un agrupamiento o un ítem al que pocos alumnos respondieron bien tiene un bajo porcentaje de respuestas correctas, que expresa un alto grado de dificultad en la resolución de esas situaciones.

---

<sup>1</sup> La evaluación de la competencia general “escribir” se hizo a partir de una consigna abierta y, por lo tanto, el procesamiento requiere un tiempo más prolongado y la elaboración de un informe específico.

- El tratamiento de los datos relevados se ha orientado a reconocer tendencias generales, identificar logros y dificultades, problematizarlos, hipotetizar acerca de los procesos que los sustentan y explorar posibles alternativas de superación.

Cada escuela podrá analizar sus propios resultados tomando como referencia los resultados generales, y así decidir institucionalmente si se mantiene o se modifica el rumbo didáctico, si se fortalecen o se cambian las estrategias metodológicas habitualmente puestas en juego, si se inician nuevas acciones de mejora, etcétera.

- El Quinto Operativo Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa de septiembre de 2004 es el primero llevado a cabo por la Dirección (antes, Programa) de Evaluación de la Calidad Educativa en Cuarto Año de EGB.

El carácter inicial de las acciones de exploración en Cuarto Año impone la obligación de una particular prudencia en la interpretación de los resultados; es demasiado prematuro señalar tendencias y regularidades estables siendo tan breve y tan reciente el camino recorrido.

De allí el sesgo más descriptivo que explicativo del presente informe, y la austeridad y provisoriedad de sus conclusiones.

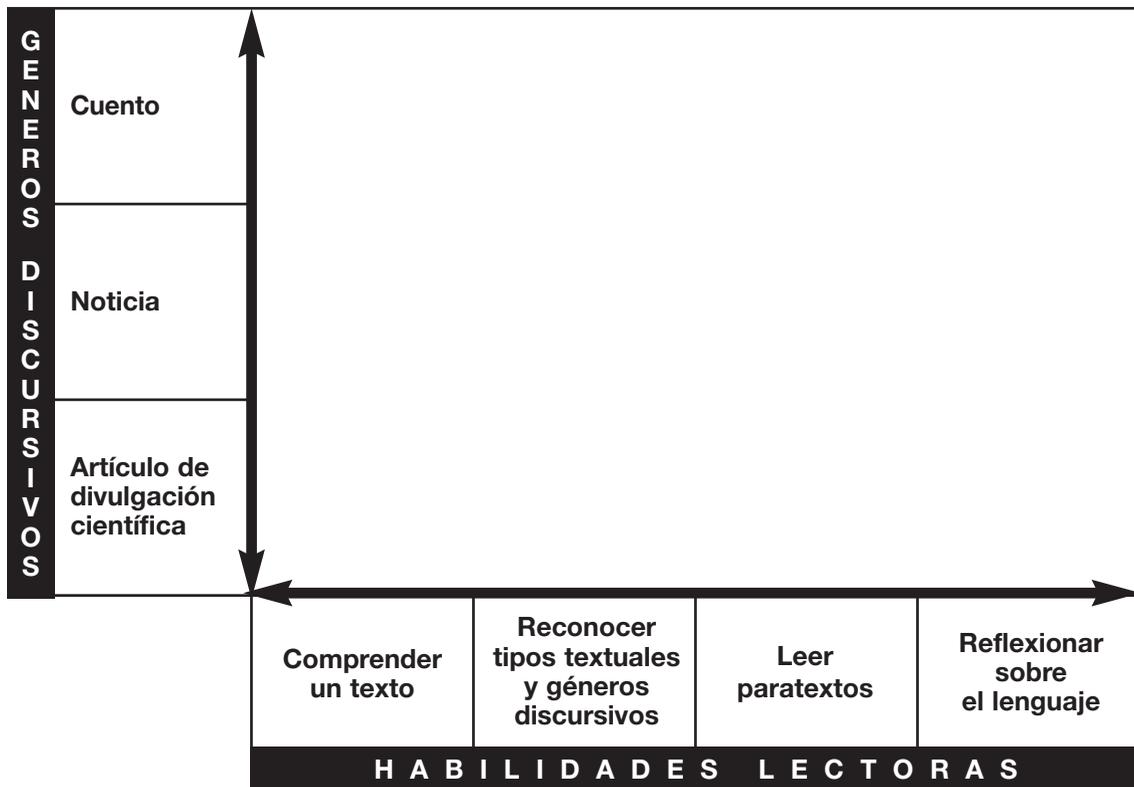
- Por último: este documento se desarrolla de modo solidario con los restantes documentos producidos por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, cuya lectura estimamos imprescindible para la comprensión y el uso adecuado de la información.

Desde el punto de vista de su estructura, el documento contiene:

- a) Una presentación general de las pruebas de Lengua.
- b) Un análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las competencias generales y específicas evaluadas.
- c) Una caracterización de los logros de los alumnos que presentan mayores dificultades en la resolución del conjunto de la prueba y una caracterización de las dificultades de los alumnos que presentan menores dificultades en la resolución del conjunto de la prueba.
- d) La identificación de los saberes que diferencian a los alumnos que obtienen los puntajes más altos de aquellos que obtienen los puntajes más bajos.
- e) Un análisis didáctico de los patrones de respuesta a algunos ítems particulares en los que se expresan las diferencias mencionadas, los logros y las dificultades.
- f) Consideraciones finales respecto del sentido del documento.

## 2. Acerca de las pruebas de Lengua

- Las pruebas de Lengua están organizadas simultáneamente alrededor de **competencias generales y específicas**.
- Las **competencias generales** evaluadas en la parte cerrada de la prueba son **escuchar y leer**.
- Las **competencias específicas** toman como ejes, por un lado, los **géneros discursivos** y, por otro, las **habilidades lectoras**, como muestra el siguiente esquema.



A continuación se indican los temas que fueron evaluados en las pruebas, organizados de acuerdo con la habilidad lectora que demandan:

HABILIDAD LECTORA DEMANDADA	TEMAS EVALUADOS
<b>Reconocer tipos textuales y géneros discursivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cuento</li> <li>✓ Noticia</li> <li>✓ Artículo de divulgación científica</li> <li>✓ Narración</li> <li>✓ Descripción</li> <li>✓ Exposición</li> </ul>

<b>Comprender un texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar información explícita</li> <li>✓ Reconocer información reformulada</li> <li>✓ Establecer relaciones</li> <li>✓ Realizar inferencias</li> </ul>
<b>Reflexionar sobre el lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oración</li> <li>✓ Sujeto</li> <li>✓ Clases de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo.</li> <li>✓ Tiempos verbales: presente, pasado, futuro.</li> <li>✓ Sinónimos</li> <li>✓ Co-referencia pronombre - sustantivo</li> </ul>
<b>Leer los paratextos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar los paratextos* para hacer anticipaciones respecto del tema y el propósito comunicativo de los textos</li> <li>✓ Reflexionar sobre la función de los paratextos* y su relación con los textos</li> </ul> <p>* Titular (noticia), título (artículo de divulgación científica), recuadro (artículo de divulgación científica), fotografía/ilustración con epígrafe (noticia y artículo de divulgación)</p>

- Las pruebas constan de 20 ítems de selección múltiple, con tres opciones de respuesta cada uno.
- En cada sección se administran dos formas de prueba –cada alumno responde a una de ellas–; ambas formas difieren en:
  - ✓ el ordenamiento de los ítems que las componen, para compensar una eventual incidencia de la posición relativa de un ítem en el porcentaje de respuestas correctas que recibe;
  - ✓ algunos ítems, para ampliar la base de sustentación de las conclusiones.
- La tabla de especificaciones a la que responde la prueba es la siguiente (entre paréntesis consignamos cuántos ítems se administraron en total por género discursivo y por habilidad lectora, considerando las dos formas de prueba):

CUARTO AÑO	Escuchar	Leer
<b>Total por competencia general</b>	7 ítems (13 ítems en total)	13 ítems (17 ítems en total)

<b>CUARTO AÑO</b>	<b>Reconocer tipos textuales y géneros discursivos</b>	<b>Comprender un texto</b>	<b>Leer paratextos</b>	<b>Reflexionar sobre el lenguaje</b>	<b>Total por género</b>
<b>Cuento</b>	2 ítems	3 ítems			5 ítems (9 ítems en total)
<b>Noticia</b>	1 ítem		1 ítem		2 ítems (3 ítems en total)
<b>Artículo de divulgación científica</b>	1 ítem	3 ítems	1 ítem		5 ítems (6 ítems en total)
<b>Diario en general</b>			1 ítem		1 ítem (1 ítems en total)
				7 ítems	
<b>Total por habilidad lectora</b>	4 ítems (8 ítems en total)	6 ítems (8 ítems en total)	3 ítems (3 ítems en total)	7 ítems (11 ítems en total)	13 ítems (19 ítems en total) 20 ítems (30 ítems en total)

## 2.1. Caracterización de los textos evaluados

Como todos los años, el **texto dado a escuchar** en las pruebas de Cuarto Año 2004 se presentó a partir de una **grabación** y se trató de un **cuento** –un texto narrativo ficcional–. Los **textos dados a leer** se presentaron, como en las pruebas anteriores, en un soporte auténtico –el **diario La Posta**– y eran de diferente clase: una **noticia** y un **artículo de divulgación científica**. Se trata de textos que presentan una estructura relativamente simple, una complejidad de significados baja, elementos paratextuales organizadores de la lectura, un número mayor de conceptos concretos que abstractos y que tienen en común un tema familiar para los alumnos, en el caso de las pruebas de Cuarto Año 2004: los animales.

El hecho de evaluar la comprensión a partir de **textos completos**, de **características similares a los que suelen circular en nuestra sociedad**, y presentados en **soportes auténticos** –la grabación y el diario– responde al enfoque didáctico de las pruebas: de acuerdo con las orientaciones curriculares jurisdiccionales del área, las pruebas de Lengua siguen el **enfoque comunicativo funcional**, que propone tomar como punto de partida el uso del lenguaje en contextos determinados y con propósitos específicos para llegar a la reflexión y sistematización de los aspectos referidos a la estructura de la lengua y las funciones del lenguaje.

A continuación caracterizamos muy brevemente cada uno de los textos a partir de los cuales se evaluó la comprensión.

TEXTO	CARACTERÍSTICAS
<b>Cuento</b>	Cuento popular protagonizado por animales. El narrador es externo al relato (narra en tercera persona) y omnisciente. Gran parte del relato reproduce el diálogo entre los personajes (el narrador interpreta las diferentes voces).
<b>Noticia</b>	Texto de cuatro párrafos que informa sobre el nacimiento de seis cachorros de tigre en un zoológico. <u>Paratextos</u> : titular, copete y foto con epígrafe.
<b>Artículo de divulgación científica</b>	Texto de cuatro párrafos en el que se exponen las características de los mamíferos. <u>Paratextos</u> : título (en forma de pregunta) y recuadro (incluye datos curiosos respecto de los mamíferos, una ilustración y un epígrafe).

### 3. Resultados obtenidos por los alumnos en las competencias generales y específicas evaluadas

- Esta presentación de los resultados se organiza en torno de las dos perspectivas que articulan las pruebas del Área: las competencias generales y las competencias específicas.

En consecuencia, está referida a grupos de ítems, y no a ítems aislados, lo que permite que los docentes, a partir de la reflexión que se intenta promover, orienten y reorienten sus intervenciones en direcciones más significativas que las que sugiere cada ítem en particular (sin perjuicio de que en los apartados siguientes también aportemos datos sobre el desempeño de los alumnos en algunos ítems).

- ¿Cómo leer los resultados?

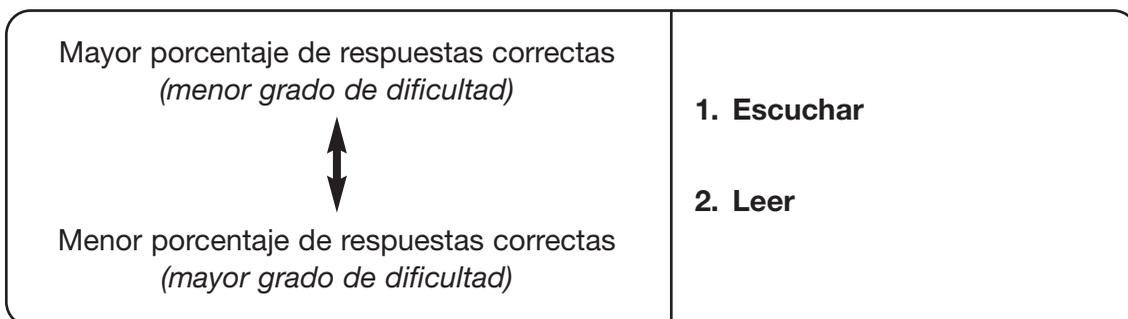
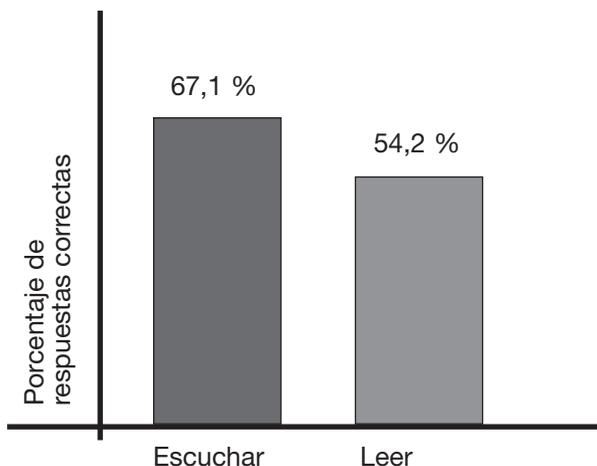
Estos resultados expresan los logros y las dificultades de los alumnos de Cuarto Año en la resolución de las actividades puntuales que les fueron propuestas en un momento particular de su proceso de aprendizaje.

Así, el hecho de que el porcentaje poblacional de respuestas correctas a la competencia específica *Escuchar un cuento* sea de 68 % y a la competencia *Leer un artículo de divulgación científica* sea de 56,5 %, indica que los alumnos pudieron resolver más exitosamente –con menor dificultad– los ítems propuestos para la primera competencia, y que, en cambio, encontraron mayores dificultades en la resolución de los ítems elegidos para la otra.

Es preciso alertar acerca de dos lecturas incorrectas de esos datos: no es correcto afirmar que los alumnos hayan aprendido el 68 % de los contenidos referidos al cuento y el 56,5 % de los referidos al artículo de divulgación científica; tampoco, que “saben más” del cuento que del artículo de divulgación científica.

Ambos porcentajes son indicativos del grado de dificultad que ofrecieron los ítems de uno y otro agrupamiento, a partir de expresar cuántas respuestas correctas recibieron en conjunto.

### 3.1. Resultados por competencias generales



La lectura de los datos muestra que:

- La competencia general *Escuchar* presenta un porcentaje de respuestas correctas mayor que la competencia general *Leer*.
- El porcentaje de respuestas correctas a *Escuchar* es 12,9 puntos superior al de *Leer*.

Es necesario tomar en cuenta el hecho de que los alumnos escucharon un único texto (un cuento tradicional), mientras que leyeron dos (una noticia y un artículo de divulgación) y que el desempeño en las competencias generales es inseparable del desempeño en la comprensión de los distintos textos. En otras palabras, es muy probable que si los textos dados a leer y escuchar se hubieran intercambiado (esto es, si se hubiera escuchado una noticia en lugar de un cuento, por ejemplo), los resultados por competencias generales hubieran sido diferentes.

Los buenos resultados en la escucha del cuento hacen pensar que es posible –y deseable– que ya desde los primeros años de la escolaridad los alumnos tengan la oportunidad de escuchar diferentes textos orales (noticias, exposiciones, entrevistas, etcétera, además de, por supuesto, seguir escuchando cuentos) y trabajar sistemáticamente sobre ellos.

---

Hasta hace poco tiempo, las habilidades receptivas (escuchar y leer) se consideraban pasivas frente a las productivas (hablar y escribir) que eran consideradas activas; sin embargo, esta concepción es absolutamente falsa: **escuchar y leer son habilidades activas** ya que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables, son muy complejas. Por otra parte, **para poder comunicarse eficazmente en diferentes situaciones, el usuario de la lengua debe dominar las cuatro habilidades generales: hablar, escuchar, leer y escribir.**

Asimismo, el trabajo con la oralidad es una buena oportunidad para que la escuela fomente determinadas actitudes (el papel activo y participativo del receptor, el respeto por el emisor y sus ideas, etcétera) y combatir otras (el desinterés por lo que dicen los demás, el no escuchar, el interrumpir a los demás, etcétera).

**¿Qué estrategias podemos usar para que los chicos mejoren su capacidad de comprender textos orales, qué materiales se pueden utilizar, qué tipo de ejercicios se pueden proponer?**<sup>2</sup>

Si bien nadie pondría en duda la importancia de poder escuchar y comprender un texto oral, por lo general no se le suele dedicar una atención especial y tampoco hay demasiados materiales pensados para trabajar en clase. No obstante, todos somos conscientes de que los chicos tienen dificultades en este aspecto: muchas veces tenemos que repetir las consignas de trabajo varias veces, o no pueden seguir una explicación oral; sin contar con las dificultades en niveles más refinados, como captar la ironía o los dobles sentidos.

Considerando, entonces, que poder comprender textos orales es una condición para acceder a conocimientos en la escuela (en todas las áreas disciplinares) y fuera de ella, **es necesario un trabajo sistemático alrededor de la comprensión oral.**

---

<sup>2</sup> Para un tratamiento más exhaustivo de estas cuestiones, ver Cassany, D.; Luna, M. Y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

Algunas **cuestiones generales** para tomar en cuenta:

- ✦ Se necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar, por lo tanto, es recomendable hacer ejercicios frecuentes, breves e intensivos. Es decir, plantear actividades cortas que se puedan combinar con el trabajo de las demás habilidades.
- ✦ El énfasis tiene que estar puesto en la comprensión y no en el resultado del ejercicio. Es más importante que los alumnos puedan darse cuenta de sus errores y corregirlos, y no tanto que resuelvan correctamente una tarea. Al hacer un dictado, por ejemplo, es mejor repetir el texto varias veces y pedir a los alumnos que presten atención a determinadas palabras que pasar directamente a sumar el número de errores.
- ✦ También es recomendable no hacer preguntas exhaustivas sobre el texto, sino focalizar los ejercicios en algún aspecto que nos interese.
- ✦ El docente no tiene que interponerse entre el texto y el alumno, parafraseando y explicando todo, porque de ese modo se va a estar trabajando la comprensión de la explicación del maestro y no la del texto original.

En cuanto al **material de comprensión**, conviene que sea lo más variado posible, de modo que los chicos se acostumbren a escuchar todo tipo de lenguajes y amplíen su capacidad comprensiva.

Respecto de los **ejercicios de comprensión**:

- ✦ Los alumnos deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- ✦ Deben formular su comprensión de alguna manera visible (escribiendo, haciendo un dibujo, hablando, etcétera), de manera que se pueda trabajar sobre esa comprensión, comentándola, mejorándola..

A modo de **ejemplos**, enumeramos a continuación algunos ejercicios que pueden realizarse para trabajar la comprensión oral:

- ✓ **Juegos mnemotécnicos:** decir y repetir palabras, listas de palabras con alguna característica determinada, adivinanzas, estribillos, teléfono descompuesto, etcétera.
- ✓ **Escuchar y dibujar:** por ejemplo, cada chico dibuja en un cuadrado la distribución de los muebles de su habitación y después, por parejas, se dan instrucciones para que cada uno dibuje el plano del otro. Al final, se comparan los dibujos, que deben ser parecidos. También se puede hacer que los chicos marquen el recorrido que ha seguido un personaje en un mapa o en un plano. O se puede hacer un dictado de dibujos, entre otras actividades.

- ✓ **Completar cuadros:** los alumnos tienen que completar un cuadro a partir de lo que escuchan. Por ejemplo, se puede tratar de entrevistas a personas sobre sus gustos y preferencias (deporte que practica, comida favorita, mascota, etcétera).
- ✓ **Transferir información:** completar, a partir del texto oral, un esquema, un texto con espacios en blanco o un dibujo al que le haga falta añadir nombres y datos.
- ✓ **Elegir opciones:** por ejemplo, los alumnos tienen varias fotos (de personas, paisajes, objetos, etcétera) y tienen que descubrir cuál corresponde a la descripción que escuchan.

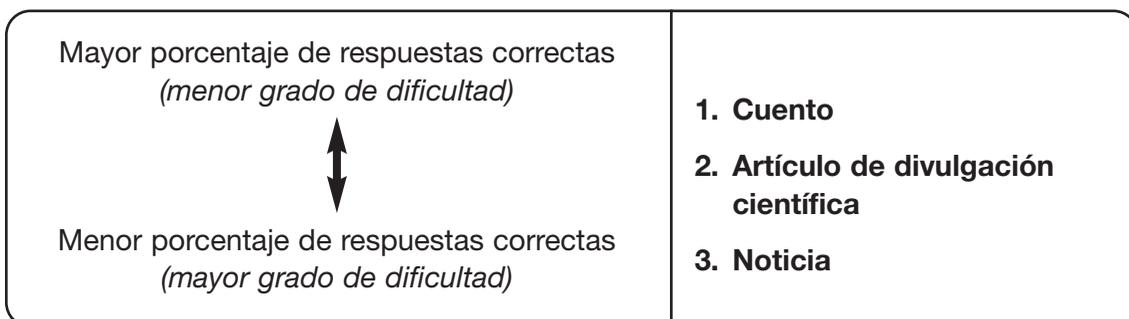
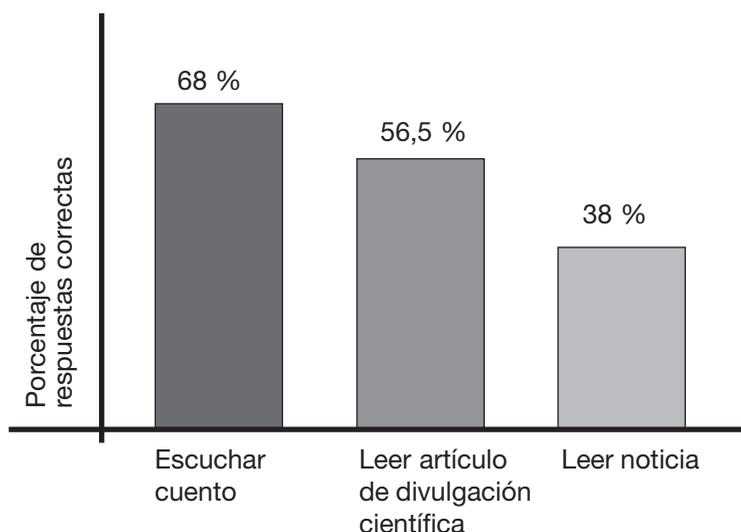
Además, en la actualidad contamos con los recursos tecnológicos del **video** y del **audio**, que tienen algunas **ventajas** importantes:

- ✦ Permiten introducir en clase, voces y variedades lingüísticas diferentes de la del maestro.
- ✦ Se pueden usar con varios objetivos didácticos: comprender el significado global del discurso, concentrarse en detalles, en características formales, etcétera. Se pueden trabajar las distintas microhabilidades: anticipar, inferir, seleccionar, etcétera. Y también permiten reflexionar sobre los valores y las actitudes: las normas de uso, las connotaciones que despierta una manera de hablar determinada, etcétera.
- ✦ Son útiles para trabajar la lengua oral en general y no solo la comprensión. Grabar las producciones de los alumnos y escucharlas y verlas para que sean analizadas, permite desarrollar la capacidad para expresarse oralmente.

Finalmente, hay que recordar que la ejercitación de las microhabilidades de la comprensión oral puede hacerse con **temas de cualquier tipo**: historia, ciencias, etcétera.

## 3.2. Resultados por competencias específicas

### 3.2.1. Resultados por competencias específicas vinculadas con los géneros discursivos



La lectura de los datos muestra que:

- Los alumnos tienen mejor desempeño en la comprensión de un texto ficcional oral que en la comprensión de textos informativos escritos.
- El porcentaje de respuestas correctas a la competencia específica *Escuchar un cuento* es 12,3 puntos superior al de *Leer un artículo de divulgación científica* y 30 puntos superior al de *Leer una noticia*.

Los resultados indican que los alumnos evaluados tuvieron dificultades para comprender la noticia y el artículo de divulgación científica, dos textos cuyo propósito básico es transmitir información.

Como bien sabemos, la lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que esta comporta: autonomía, socialización, conocimiento, información, etcétera. Y es también un potente instrumento de aprendizaje: leyendo se aprende cualquiera de las disciplinas y se desarrollan capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos.

En este marco, queda claro que leer (y escribir) no puede ni debe concebirse como una actividad exclusiva del área de lengua sino que **la promoción sistemática de la lectura comprensiva de textos es un propósito que atraviesa al sistema escolar en su conjunto**. Cada área ofrece sus propias oportunidades para enseñar a leer y escribir, además de sus contenidos específicos. Los primeros ciclos de la EGB, en los que el mismo docente que da lengua está a cargo de otra(s) asignatura(s), es la oportunidad ideal para llevar adelante una enseñanza de la lectoescritura no fragmentaria y favorecer la interacción de los niños con textos diversos y con diferentes propósitos. **No hay razón para posponer el acceso a los textos informativos y a la lectura para aprender.**

---

A pesar de que la mayor experiencia que los adultos tienen con textos escritos implica interactuar con tipos textuales distintos de la narración, este último es, sin duda, el que predomina en las actividades de lectura y escritura en los ciclos inferiores. Y a pesar de todas las recomendaciones sobre la importancia del “lenguaje a través del curriculum”, sigue siendo poco común que se enseñe a leer en las clases de historia, ciencias, matemática, etcétera. Es frecuente, por otro lado, que los docentes planteen su preocupación respecto de las dificultades que tienen los chicos para manejar información, es decir, para localizar y utilizar eficazmente diferentes fuentes de información escrita, preocupación que suele expresarse de la siguiente manera: “cuando les pido que busquen información sobre un tema, lo que hacen es copiar (o imprimir lo que bajan de Internet)”.

**¿Qué estrategias podemos usar para que los chicos mejoren su capacidad de comprender textos informativos, qué materiales se pueden utilizar, qué tipo de ejercicios se pueden proponer?**<sup>3</sup>

Un aspecto insoslayable a la hora de pensar en estrategias didácticas que favorezcan la interacción con textos informativos es contar con un modelo teórico de los procesos implicados en este “leer para aprender”.

---

<sup>3</sup> Para un tratamiento más exhaustivo de estas cuestiones, ver Wray, D. y M. Lewis (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid, Morata.

En el marco del proyecto Exeter de Desarrollo de la Lectoescritura (EXEL), de la Universidad de Exeter (Inglaterra), se desarrolló el **modelo EXIT** (Extending Interactions With Texts), cuya característica principal surge del convencimiento de que el tiempo que un lector está en contacto físico con un texto de información (“con la vista puesta en el texto”) es solo una parte del proceso; igualmente importante es lo que sucede antes y después de que el lector use el texto. Según este modelo, se reconocen diez fases que no constituyen una descripción lineal de lo que ocurre cuando leemos en busca de información, sino que se repiten y se suceden en orden distinto, en función de los objetivos concretos de cada experiencia lectora.

A continuación, se describen brevemente las diez **fases** y se indican, a modo de ejemplo, algunos **ejercicios** que pueden implementarse.

- ✓ **Activar los conocimientos previos** (¿qué sé sobre este tema?): el aprendizaje que no se relaciona con los conocimientos que ya tenemos es un aprendizaje de memoria que se olvida pronto; por eso, para desarrollar las habilidades de los alumnos para aprender a partir de los textos, es importante activar aquello que los chicos ya saben sobre el tema. Esto se puede hacer a partir de tormentas de ideas, de mapas conceptuales, de listas, etcétera. Es recomendable que el resultado de estas actividades (individuales o grupales) quede registrado de alguna manera, para que luego puedan contrastarse con la información que el texto propone; de lo contrario, se corre el riesgo de que la activación de los conocimientos previos se convierta en un ejercicio mecánico, desvinculado de la lectura.
- ✓ **Fijar los objetivos** (¿qué necesito averiguar?): en la lectura para aprender, es fundamental que se especifique la información que se busca, por qué, para qué. Si ese propósito es demasiado vago (“los dinosaurios”) no permitirá juzgar la utilidad de la información ni permitirá decidir cuándo detener el proceso de búsqueda. Se puede dar una guía de preguntas o animar a los chicos a que ellos mismos hagan una lista de preguntas a las que quieran responder.
- ✓ **Localizar la información** (¿dónde y cómo voy a conseguir la información que necesito?): fuera de la escuela, cuando necesitamos determinada información, debemos saber dónde buscarla (libros, Internet, otras personas). Si bien no son destrezas complicadas, suelen causar dificultades. Es habitual que los alumnos puedan decir para qué sirve el índice de un libro, por ejemplo, pero a la hora de buscar información no lo utilicen. Es importante, por lo tanto, que este conocimiento se construya desde la práctica misma.
- ✓ **Emplear una estrategia adecuada** (¿cómo tengo que usar esta fuente de información?): como veremos más adelante, los lectores expertos no leen siempre de la misma manera y la capacidad de adoptar una estrategia ade-

cuada, según el propósito de la tarea es, justamente, una de las habilidades que diferencian a los lectores “expertos” de los “novatos”. Esto indica que, si queremos que los chicos sean lectores cada vez más eficientes, debemos ayudarlos a ampliar su propio control de diversas estrategias de lectura. Para esto es útil diseñar consignas que impliquen poner en juego distintos estilos de lectura (ver el punto 4.4. de este informe) y también que el mismo docente funcione como modelo, mostrando cómo lee, qué operaciones realiza, en qué momento, para qué, etcétera.

- ✓ **Interactuar con el texto** (¿qué puedo hacer para comprender mejor este texto?): en esta fase, que es el núcleo de todo el proceso, el lector interactúa con el texto para construir significado a partir de poner en relación lo que el texto dice con lo que él sabe (del tema, de la lengua, de los textos, etcétera). Para ayudar a los alumnos en este proceso, son recomendables distintas estrategias que focalicen la atención en la forma en que están contruidos los textos, en cómo se organiza la información: subrayar el texto, hacer anotaciones en el margen, ordenar textos desordenados, descubrir frases o párrafos “infiltrados”, entre otras<sup>4</sup>.
- ✓ **Controlar la comprensión** (¿qué puedo hacer si hay algo que no entiendo?): un elemento importante del proceso de comprensión es la capacidad de controlar lo que se va entendiendo a medida que se lee y de aplicar soluciones cuando surgen problemas. Se trata de una actividad metacognitiva que los lectores expertos realizan en forma inconsciente. Para desarrollar la conciencia de lo que se comprende mientras se lee, una práctica eficaz es la de reformular lo que se va leyendo; esta tarea puede mostrarla, en un primer momento, el docente y luego hacerla junto con los alumnos, hasta que, paulatinamente, ellos vayan incorporando esta estrategia de control y sea automática.
- ✓ **Registrar datos** (¿qué notas debo tomar?): el uso eficaz de la lectura como medio de estudio requiere que se registre la información. Es importante tener en cuenta que ese registro está indisolublemente ligado a los propósitos de lectura: no tiene sentido enseñar a los chicos a tomar notas sin tomar en cuenta para qué están buscando información, porque se corre el riesgo de que sientan que deben anotar todo lo que leen y terminen copiando el texto. También es necesario, sobre todo para los alumnos más chicos, que se les dé un andamiaje bastante sólido para apoyar la toma de notas, por ejemplo, cuadros o tablas para completar a partir de la lectura.

---

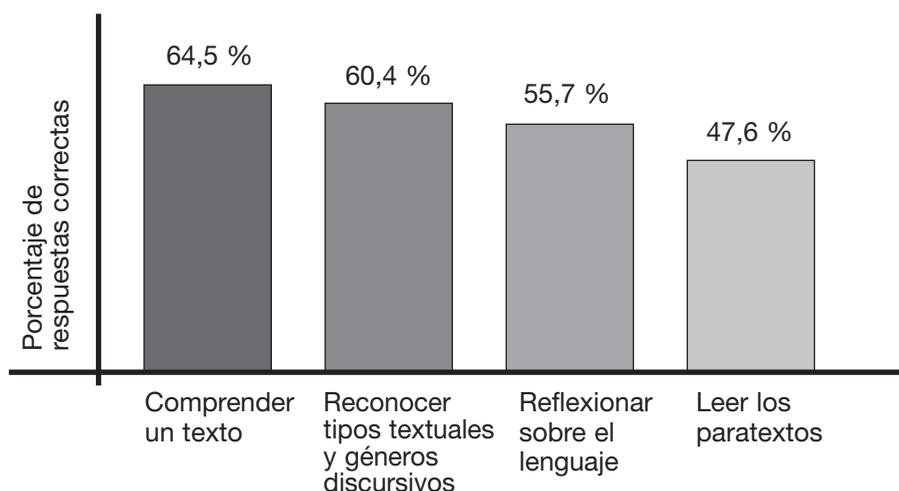
<sup>4</sup> Distintos ejercicios de este tipo pueden encontrarse en los libros de Maite Alvarado, *El Lectorón* y *El Lectorón II*, de Editorial El Quirquincho.

- ✓ **Evaluar la información** (¿debo creer esta información?): la tendencia natural de los chicos (y a veces también de los adultos) es la de creer todo lo que leen en los libros. En la actualidad, es tanta la información disponible que es fundamental el desarrollo de una actitud crítica para juzgar la precisión, la relevancia o la veracidad de lo que leemos. Una estrategia didáctica para desarrollar esta actitud crítica consiste en enfrentar deliberadamente a los chicos con material escrito hace mucho tiempo y que contenga información desactualizada (que, por ejemplo, haya sido refutada por investigaciones más recientes) o con diferentes versiones de un mismo hecho (por ejemplo, la cobertura de una noticia hecha por dos diarios de ideologías diferentes) y los anime a que analicen estas circunstancias.
- ✓ **Ayudar a la memoria** (¿cómo puedo hacer para recordar lo importante?): las investigaciones sobre los mecanismos de la memoria no dan muchas razones para confiar en que la localización de información en los textos produzca un efecto duradero en los esquemas de conocimiento. Sin embargo, también se ha demostrado que existen factores que influyen en lo que recordamos y en lo que olvidamos. En primer lugar, cuanto más significativa es la información, mayores son las posibilidades de que la retengamos durante más tiempo. La información significativa es aquella que podemos interpretar, es decir, que podemos hacer “encajar” en nuestros esquemas previos de conocimiento, lo cual destaca la importancia de trabajar con los conocimientos previos, antes, durante y después de la lectura. En segundo lugar, la memoria se mejora cuando se vuelve a la información; por eso es importante ofrecer a los alumnos numerosas oportunidades de trabajar con la información: reestructurarla con formatos diferentes, presentarla a distintas personas, utilizarla en distintos contextos, etcétera.
- ✓ **Comunicar la información** (¿cómo puedo transmitir esta información a los demás?): el hecho de comunicar lo aprendido es en sí mismo una parte del proceso de aprendizaje. La mayoría de nosotros habremos observado que el hecho de tener que explicar cosas a los demás nos ayuda a comprenderlas mejor. Esto se relaciona con la función epistémica del lenguaje: es decir, con el hecho de que su uso crea conocimiento en quien lo utiliza. Por lo tanto, cuando se anima a los alumnos a que comuniquen la información que aprendieron, se los beneficia, en tanto se los ayuda a apropiarse más de esa información. Para comunicar la información se puede recurrir a distintas estrategias: un resumen, un esquema, una exposición oral, un dibujo o una maqueta, etcétera.

Finalmente, y en relación con los **materiales** de lectura, muchas veces los docentes nos privamos de dar a nuestros alumnos algunos textos porque nos

parecen difíciles o porque tratan de temas que juzgamos alejados de su realidad; sin embargo, el temor es a veces el disfraz de un prejuicio tan arraigado que cuesta detectar y que nos lleva, aun con las mejores intenciones, a cerrar puertas allí donde deberíamos tender puentes. Prejuicio, por otra parte, que los mismos chicos no tienen. La interacción con soportes como los diccionarios, los mapas, las enciclopedias, entre tantos otros, es, por sí misma, enriquecedora, aunque sean textos largos, aunque los chicos no entiendan todo, aunque haya palabras difíciles. No debemos ser justamente nosotros los que pongamos una barrera entre ellos y el saber, los que digamos “no van a poder” o “no es para estos chicos”, porque todos los chicos tienen derecho a acceder a los saberes que la humanidad ha ido elaborando a lo largo de su existencia. La escuela tiene una gran responsabilidad en oficiar de mediadora, de habilitadora de conocimiento, de información, de cultura; y esa reponsabilidad es aun mayor en el caso de los chicos de los sectores más desfavorecidos, para los cuales, la escuela sea, tal vez, la única puerta de acceso a esos bienes.

### 3.2.2. Resultados por competencias específicas vinculadas con las habilidades lectoras



<p>Mayor porcentaje de respuestas correctas (menor grado de dificultad)</p> <p>↕</p> <p>Menor porcentaje de respuestas correctas (mayor grado de dificultad)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Comprender un texto</b></li> <li>2. <b>Reconocer tipos textuales y géneros discursivos</b></li> <li>3. <b>Reflexionar sobre el lenguaje</b></li> <li>4. <b>Leer los paratextos</b></li> </ol>
--	--

La lectura de los datos muestra que:

- La competencia específica *Comprender un texto* es la que presenta mayor porcentaje de respuestas correctas; la competencia específica *Leer los paratextos* es la que presenta menor porcentaje de aciertos.
- El porcentaje de respuestas correctas a *Comprender un texto* es 4,1 puntos superior al de *Reconocer tipos textuales y géneros discursivos*; el porcentaje de respuestas correctas a *Reconocer tipos textuales y géneros discursivos* es 4,7 puntos superior al de *Reflexionar sobre el lenguaje*; el porcentaje de respuestas correctas a *Reflexionar sobre el lenguaje* es 8,1 puntos superior al de *Leer los paratextos*.
- Los porcentajes de respuestas correctas a las competencias específicas que registran los grados extremos de dificultad (*Comprender un texto*, *Leer los paratextos*) difieren en 16,9 puntos.

Desde el punto de vista de las competencias específicas vinculadas con las habilidades lectoras y poniendo en relación los resultados de las pruebas de Cuarto Año con los de Séptimo y Noveno, hay habilidades lectoras que ya aparecen aseguradas (lectura paratextual, localización de información) y otras que ofrecen dificultades (lectura intensiva, reflexión sobre el lenguaje y sobre los propios procesos de comprensión) y, por lo tanto, merecen una pronta atención de modo de no comprometer aprendizajes futuros.

---

Cuando hablamos de “habilidades lectoras” nos referimos a determinadas actividades y saberes generales que se ponen en juego al leer un texto; estamos haciendo foco en lo que los alumnos hacen (o no) cuando interactúan con el conjunto de los textos dados en el marco de la evaluación.

Poder estimar qué conocimientos poseen los alumnos, qué habilidades o estrategias ponen en juego a la hora de leer un texto y qué estilos de lectura adoptan es uno de los objetivos primordiales de la evaluación de lengua ya que los errores, conocimientos parciales o conocimientos consolidados de los alumnos son un punto de partida fundamental para el proceso pedagógico.

Los ítems incluidos en la competencia específica “comprender un texto” están referidos (en un recorte de lo que es, en realidad, “comprender”) al contenido de los textos y exigen poner en juego distintas habilidades, más o menos complejas: localizar información que aparece explícita, establecer relaciones, hacer deducciones o inferencias (es decir, ir “más allá” de lo que el texto dice).

El agrupamiento “reconocer tipos textuales y géneros discursivos” nuclea los ítems que exigen reconocer, por ejemplo, que el texto escuchado es un cuento

(género discursivo) o que en un párrafo de la noticia se está haciendo una descripción (tipo textual).

“Reflexionar sobre el lenguaje” incluye ítems que evalúan la capacidad de reconocer características del código lingüístico y de su uso (clases de palabras, tiempos verbales, significado de palabras y construcciones, relaciones de sinonimia, uso de signos de puntuación, etcétera). El conocimiento de otros aspectos (concordancia, ortografía, el empleo de signos de puntuación, etcétera) se evalúa en el uso de la escritura y no desde la lectura<sup>5</sup>.

En la competencia específica “leer los paratextos” encontramos dos clases de ítems: los que exigen que el alumno “use” los paratextos (títulos, ilustraciones, epígrafes, etcétera) para responder, por ejemplo, cuál es el tema común a los dos textos incluidos en *La Posta*; y los que exigen convertir a esos paratextos en objeto de reflexión para decir, por ejemplo, que el título de la noticia resume su contenido.

Finalmente, y entrecruzada con las habilidades lectores, está la cuestión de lo que denominamos “estilo de lectura”. Cada vez que leemos un texto son numerosas las variables que entran en juego: los tipos y clases de texto, los propósitos de la lectura, la situación, el tiempo de que dispongamos, etcétera.

El lector competente no lee siempre de la misma manera, sino que es capaz de adoptar diferentes estilos de lectura:

- ✦ Estilo de lectura rápida, superficial o paratextual: es el vistazo previo, la mirada superficial sobre los títulos, subtítulos, ilustraciones, tamaño y tipo de letra, alguna palabra o frase aislada, que permite elaborar algunas hipótesis sobre el contenido global del texto. Es el estilo que predomina, por ejemplo, cuando hojeamos el diario, cuando navegamos por Internet, cuando buscamos una palabra en el diccionario.
- ✦ Estilo de lectura intensiva: es leer despacio, atentamente, siguiendo un orden, para obtener una información específica, datos concretos del texto. Es el estilo que predomina, por ejemplo, cuando estudiamos.

Los estudios sobre la capacidad de diversos tipos de lectores para controlar su propia forma de leer<sup>6</sup>, muestran, como ya hemos mencionado, que una de las habilidades que distingue a los lectores “expertos” de los “novatos” es la capacidad para tomar decisiones adecuadas y conscientes sobre la estrategia de lectura más conveniente según la circunstancia y el propósito de la tarea. Es importante,

---

<sup>5</sup> Recordemos que la prueba de Lengua incluyó una consigna para que los alumnos escribieran un texto narrativo. Entre los aspectos del escrito que se evalúan se incluyen algunos vinculados con el conocimiento y uso del sistema de la lengua: ortografía, puntuación, construcción gramatical, empleo de conectores, etcétera.

<sup>6</sup> Wray, D. (1994); *Literacy and Awareness*. Londres: Sevenhoaks, Hodder & Stoughton.

en consecuencia, que enseñemos a nuestros alumnos a usar los distintos estilos y a decidir cuál es el más adecuado en cada caso. Una estrategia didáctica importante es que el propio docente demuestre cómo hacerlo, es decir, que muestre cómo lee él un texto determinado, “pensando en voz alta” mientras lo hace, de modo que los alumnos vean cómo se eligen las distintas estrategias de lectura y por qué.

## **4. Los logros de los alumnos de menor puntaje, las dificultades de los de mayor puntaje y los saberes que los diferencian**

Identificar los logros de los alumnos que obtuvieron los menores puntajes en la prueba, y las dificultades de los que obtuvieron los mayores puntajes, supone un doble proceso de toma de decisiones:

1. ¿Cuál es el puntaje a considerar para definir los grupos de mayor y menor puntaje? Es decir, ¿cuál es el punto de corte a emplear para diferenciar los puntajes que se considerarán inferiores y superiores?

En este caso, optamos por intervalos de puntajes que comprendieran a un porcentaje de la población lo más cercano posible al 27 %<sup>7</sup>; dichos intervalos van de 0 a 9 respuestas correctas (sobre un total de 20), para los alumnos de menor puntaje, y de 14 a 20 respuestas correctas (también sobre un total de 20), para los alumnos de mayor puntaje; en el primer intervalo (0 a 9 respuestas correctas) se ubica el 29,4% de la población; en el segundo intervalo (14 a 20 respuestas correctas), el 32,8% de la población.

2. Como mínimo, ¿qué porcentaje de respuestas correctas debe recibir un ítem para ser considerado como la expresión de un logro de los alumnos de menor puntaje?

Como máximo, ¿qué porcentaje de respuestas correctas debe recibir un ítem para ser considerado como la expresión de una dificultad de los alumnos de mayor puntaje?

A los fines de este informe, tomaremos como indicadores de logros de los alumnos de menor puntaje, aquellos ítems que recibieron no menos de un 50 % de respuestas correctas de parte de esos alumnos; del mismo modo, establecemos en un 51 %

---

<sup>7</sup> Según estudios psicométricos clásicos, formando los grupos definidos por el 27 % inferior y el 27 % superior del grupo total puede obtenerse el índice de discriminación más sensible y estable. El índice de discriminación de un ítem es un parámetro que mide el grado en que el ítem permite diferenciar a los estudiantes que puntúan bajo en el conjunto de la prueba, de los que puntúan alto.

el porcentaje máximo de respuestas correctas que puede recibir un ítem para ser considerado como la expresión de una dificultad de los alumnos de mayor puntaje.

Por su propia definición, entonces, se trata de logros y dificultades relativos.

## 4.1. Los logros de los alumnos de menor puntaje

Bajo las condiciones ya explicitadas, solo tres ítems movilizan saberes que se definen como logros de los alumnos de menor puntaje. A continuación describimos esos saberes (focalizados y contextualizados según las características de los ítems que los evalúan):

### Logros de los alumnos de menor puntaje

- ✓ localizar información que aparece explícita en el texto
- ✓ reconocer que el texto escuchado es un cuento
- ✓ reconocer, a partir de la lectura de los paratextos (títulos, ilustraciones, etcétera), que los dos textos leídos tratan el mismo tema

El ítem 17, referido al artículo de divulgación, resultó el más fácil de la prueba, con el 88,9% de respuestas correctas. Del grupo de alumnos de menor puntaje, el 74% respondió correctamente.

Los únicos mamíferos que pueden volar son

- las musarañas.
- los murciélagos.
- las ballenas.

17

Para resolver este ítem, los alumnos debían volver al texto y localizar la información requerida, la cual se hallaba explícita. Son varios los factores que permiten explicar el buen desempeño:

- Localizar información explícita es una habilidad lectora de baja complejidad.
- Este tipo de habilidad es la más frecuentemente demandada en los cuestionarios que los alumnos responden luego de leer un texto, tanto en Lengua como en las demás disciplinas.
- La información requerida no solo se halla explícita, sino que está destacada desde lo paratextual ya que se encuentra en un recuadro. Teniendo en cuenta que, como se ha venido observando en evaluaciones anteriores, los alumnos tienden a aplicar sistemáticamente el estilo de lectura paratextual –aun cuando la tarea demande adoptar un estilo de lectura intensiva– este factor funciona como un facilitador.
- La información requerida coincide con los conocimientos previos de los alumnos –los murciélagos vuelan; las ballenas, no– y es reforzada por la ilustración que acompaña el texto –un murciélago con las alas desplegadas–.
- La formulación del ítem es sencilla, no incluye vocabulario disciplinar y el descarte de los distractores no reviste dificultad.

Este grupo de alumnos también pudo leer hábilmente los paratextos y, a partir de ellos, reconocer que los textos de *La Posta* tienen en común el hecho de que tratan de animales. Como ya hemos visto, aplicar el estilo de lectura paratextual es algo que los alumnos hacen sin problemas.

Los textos de *La Posta* se relacionan porque ambos tratan

- hechos recientes.
- historias inventadas.
- temas de animales.

77

Como podemos ver a partir de estos dos ítems, ya en Cuarto Año se perfila una tendencia que se mantendrá también en el tercer ciclo: los alumnos tienen herramientas para localizar información que aparece explícita en el texto, y el éxito de este modo de lectura se ve asegurado si la información que tienen que localizar coincide con sus saberes previos. Del mismo modo, otra constante en el tercer ciclo que aparece en esta primera toma en Cuarto Año, es la habilidad para realizar eficazmente una lectura paratextual. En contraste, como veremos a continuación, resulta difícil para los alumnos de Cuarto reconocer la función de los paratextos, es decir, convertirlos en objeto de reflexión.

Finalmente, otro logro de los alumnos de menor puntaje está referido al reconocimiento del género “cuento”. Este ítem, que obtuvo en general el 84,1% de respuestas correctas, fue respondido correctamente por el 69,8% de los alumnos de menor puntaje.

El texto que escuchaste es

un cuento.

una noticia.

una obra de teatro.

39

Los factores que, a nuestro juicio, contribuyen a explicar este buen desempeño son los siguientes:

- Fundamentalmente, influye el texto evaluado: un cuento tradicional, breve, con una estructura narrativa canónica y personajes que responden a estereotipos (el león malvado, la liebre inteligente).
- El texto sobre el que debían responder fue escuchado –y no leído–, lo cual, por un lado, garantiza que todos los alumnos recibieron el mismo estímulo. El uso de grabador, recurso no habitual en el aula, y el hecho de que se incluyera música –además de un buen narrador–, captó y mantuvo la atención de los alumnos durante la escucha.
- La situación creada durante la escucha era fácilmente reconocible para los alumnos como “contar/escuchar un cuento”, ya que los recursos que utiliza el narrador (las pausas, la elevación de la voz, la “teatralización” de los diálogos, adoptando diferentes tonos para los distintos personajes, etcétera) coinciden con los utilizados habitualmente por los adultos, tanto en la escuela como en el hogar.
- La formulación de la consigna no incluye lenguaje disciplinar.
- El descarte de los distractores es sencillo y no implica el conocimiento disciplinar, ya que el solo hecho de conocer las situaciones en que circulan los cuentos, las noticias y las obras de teatro les permite identificar la respuesta correcta; es probable que los alumnos asocien la noticia con el soporte “diario” y la obra de teatro con el ámbito en que se las representa y de allí, la facilidad para desecharlas.

El desempeño de los alumnos en la resolución de este ítem muestra que, aun para aquellos que presentan las mayores dificultades en Lengua, la situación de “escuchar un cuento” es lo suficientemente familiar como para reconocerla.

A partir de este resultado, ¿qué podemos decir respecto del conocimiento de los alumnos de Cuarto Año respecto del género “cuento”? Aunque los números son alentadores, debemos ser muy cautelosos. El 84,1% de los alumnos identifica un texto dado como perteneciente a dicho género. Pero ¿qué significa “cuento” para estos chicos? Es probable que en esta etapa sea para ellos una “palabra de referencia general” que se aplica, en principio, a todos los textos narrativos ficcionales (cuentos, leyendas, mitos, fábulas, etcétera). Es decir, no podemos pensar –al menos a partir de esta única evaluación– que los alumnos discriminan el “género cuento”; para ello deberíamos estar seguros de que asignan a esta palabra otro significado más allá del cotidiano, es decir, que lo entienden como un término disciplinar y le asignan el significado “narración ficcional más o menos breve...” y que, en consecuencia, pueden ponerlo en relación sistemática con otros términos disciplinares tales como “texto”, “narración”, “novela”, “leyenda”, “fábula”, “fantástico”, “realista”, etcétera.

¿Qué hubiera pasado si el texto propuesto hubiera sido menos canónico (si hubiera empezado por el final, si hubiera sido narrado por diferentes voces, si hubiera sido un cuento realista...)? ¿Qué hubiera pasado si hubieran escuchado una anécdota? ¿Y si entre los distractores hubieran aparecido “fábula” o “leyenda”? ¿Y si en lugar de haber escuchado el cuento lo hubieran leído?

Esta última pregunta, que nos hacíamos y que también nos hacen en cada instancia de devolución de los resultados, nos llevó a realizar una pequeña experiencia (no representativa, se trabajó con aproximadamente cien alumnos) que consistió en aplicar la misma prueba pero en lugar de escuchar el cuento, éste aparecía impreso en *La Posta* y los alumnos tenían que leerlo. Los resultados no variaron de los obtenidos en la muestra provincial. Pareciera que el alto porcentaje de respuestas correctas no se puede explicar exclusivamente a partir de la hipótesis de que la escucha facilita la comprensión. Solo un ítem dio marcadamente más bajo y es el que requería identificar al narrador del cuento (quién cuenta la historia). Es razonable que el canal oral, el hecho de escuchar el cuento, haya facilitado la identificación de esta figura: los alumnos podían reconocer una sola voz que relataba y “representaba”, en los diálogos, a los distintos personajes. En cambio, al hacer una lectura silenciosa, la fuerte presencia de diálogo puede haberlos inducido a pensar que quien contaba la historia era uno o varios de los personajes.

## 4.2. Las dificultades de los alumnos de mayor puntaje

Son dos los ítems que ponen en juego saberes que definimos como dificultades de los alumnos de mayor puntaje. A continuación describimos esos saberes (focalizados y contextualizados según las características de los ítems que los evalúan):

### Dificultades de los alumnos de mayor puntaje

- ✓ identificar en un párrafo el referente de un pronombre con función de objeto indirecto (“les”)
- ✓ reconocer que el titular resume el contenido de la noticia

Dentro de la competencia específica “reflexionar sobre el lenguaje”, se incluyeron dos ítems que evalúan la capacidad para identificar el referente de un pronombre. Uno de ellos, que reproducimos a continuación, resultó difícil aun para los alumnos de mayor puntaje.

Leé el siguiente fragmento tomado del texto:

“Los murciélagos son los únicos mamíferos adaptados para el vuelo: poseen una membrana que se extiende desde las extremidades anteriores hasta las posteriores, formando un ala que les permite volar”.

La palabra subrayada se refiere a

- “murciélagos”.
- “ala”.
- “extremidades”.

57

Solo el 39,5% de la población evaluada, y el 50,7% de los alumnos de mayor puntaje reconoció que el referente del pronombre “les” –con función de objeto indirecto– era “murciélagos”.

Más fácil resultó, en cambio, reconocer el referente cuando se trataba del pronombre “los”, con función de objeto directo: el 60,3% de los alumnos evaluados respondió correctamente.

Es probable que este ítem requiera un esfuerzo cognitivo y una capacidad de reflexión sobre el lenguaje difícil para los niños de esta edad, aun cuando su desempeño sea bueno (de hecho, este tipo de operación resulta difícil para adultos no habituados a reflexionar sobre el lenguaje). El área de Lengua debe promover este tipo de reflexión.

Otra dificultad, que ya hemos mencionado en el punto anterior, estuvo referida a la reflexión sobre los paratextos.

El título “Presentaron a seis tigrecitos nacidos en el zoo de La Plata”

- resume el contenido del texto.
- amplía el contenido del texto.
- comenta el contenido del texto.

67

Para resolver este ítem, el más difícil de la prueba, los alumnos debían leer el texto (la noticia), el paratexto (el titular) y ponerlos en relación para decidir si el titular resume, amplía o comenta el contenido del texto. Apenas el 22,6% de los alumnos evaluados respondió correctamente y, en el grupo de alumnos de mayor puntaje, el 29,3%. Como puede observarse, no es grande la diferencia entre los alumnos de mayor y menor puntaje que eligen la clave. Lo que sí es notorio es que más de la mitad de los alumnos se inclinó por el distractor c). Tal vez la elección de “comentar” estuvo dada por ser una palabra ambigua y a la vez muy usada en el aula en el trabajo con los textos. Tal vez no sepan qué es “resumir” y “ampliar” información, operaciones que se enseñan y aprenden en la escuela y que implican la reflexión sobre los textos.

Los ítems transcritos anteriormente suponen la adquisición de determinados conocimientos disciplinares y la familiaridad con ciertas prácticas (como la reflexión sobre la propia lengua) que deberían incorporarse y fomentarse en la escuela. Pareciera que esto no es una actividad lo suficientemente frecuente en las aulas porque inclusive para los alumnos que puntúan más alto es una dificultad.

### 4.3. Los saberes que diferencian a los alumnos de mayor puntaje de los de menor puntaje

Para identificar qué saberes posee el grupo de los alumnos que puntúan más alto en la prueba, a diferencia del grupo de quienes puntúan más bajo, tomamos como indicador una diferencia de al menos unos 50 puntos porcentuales entre los porcentajes de respuestas correctas que uno y otro grupo dan al ítem correspondiente (en el apartado anterior hemos descrito cómo se definen esos grupos en términos de rangos de puntaje).

Desde esta perspectiva, los saberes que marcan diferencias entre ambos grupos de alumnos son los siguientes (se los enuncia en relación con el contexto del ítem que los pone en juego):

### Saberes que diferencian a los alumnos de mayor puntaje de los de menor puntaje

- ✓ reconocer que el narrador del cuento es externo al relato
- ✓ reconocer la motivación de los personajes del cuento
- ✓ reconocer la moraleja del cuento
- ✓ identificar en un párrafo el referente de un pronombre en función de objeto directo (“los”)
- ✓ reconocer la resolución del cuento
- ✓ reconocer una relación de sinonimia
- ✓ reconocer una relación causal
- ✓ reconocer que los hechos narrados en el cuento son ficcionales

El siguiente ítem indaga sobre la figura del narrador, y resultó sencillo para los alumnos que puntúan alto pero difícil de resolver para aquellos de menor puntaje.

La historia que escuchaste es contada por

- uno de los personajes de la historia.
- varios de los personajes de la historia.
- ninguno de los personajes de la historia.

21

En el caso de este ítem, si bien obtuvo un 52% de respuestas correctas de la totalidad de la población evaluada, es muy distinto el comportamiento entre los lectores expertos y los inexpertos. Del primer grupo, el 81,1% se inclinó por la clave, es decir, la mayoría; en cambio, el grupo de lectores inexpertos prefirió las opciones a) y b) en primer lugar, y un menor porcentaje de alumnos (23,6%) eligió la opción correcta. Pareciera que para este grupo no es posible que “ningún personaje de la historia” relate el cuento, probablemente lo entiendan como una contradicción. Y ni siquiera el hecho de que el cuento sea relatado oralmente los haya ayudado a identificar al narrador como una figura externa al relato. Como ya dijimos previamente, en una experiencia muy acotada vimos que solo en el caso de este ítem –en relación con el cuento–, el porcentaje de respuestas correctas bajaba notoriamente si los alumnos en lugar de escuchar el cuento lo leían.

Es interesante observar que de los ocho ítems que discriminan entre lectores expertos e inexpertos, cinco de ellos se refieren al cuento escuchado. De los tres géneros evaluados, éste probablemente sea el único que no se adquiriera exclusivamente en la escuela, sino que la mayoría de los alumnos ya ingresan al sistema con algún contacto establecido. Estos números estarían mostrando los distintos puntos de partida de nuestros alumnos.

La capacidad para aplicar un estilo de lectura apropiado a la demanda de la tarea y para “despegarse” de los conocimientos previos, aparece como un rasgo que diferencia a los alumnos de mayor puntaje de los de menor puntaje.

Los mamíferos pueden vivir en ambientes fríos porque

- mantienen una temperatura corporal alta y constante.
- se alimentan con leche que producen las hembras.
- son los animales vertebrados más grandes.

16

Para resolver este ítem, referido al artículo de divulgación científica, era necesario volver al texto y hacer una lectura detenida, es decir, aplicar lo que denominamos un estilo de lectura intensiva. Este ítem obtuvo el 47,4% de respuestas correctas, considerando a la población en su conjunto. Pero la diferencia entre los alumnos de mayor y de menor puntaje es grande. En el primer grupo, el 73,6% elige la clave y el 17,8% la opción b); en el otro grupo, solo el 23% elige la clave, mientras que el 44,1% elige la opción b). Es posible que en este grupo se vea más claramente la imposibilidad de responder desde el texto y se apegan más a lo que saben de antemano: los mamíferos se alimentan de la leche de sus madres.

Lo que se ve en este ítem es que aquello que aparece como “un desvío” en el grupo de alumnos que obtienen puntajes más altos, es lo normal en el grupo de menor puntaje. Esta dificultad para hacer lectura intensiva y manejarse de manera autónoma con la consigna, es claramente una diferencia entre lectores expertos e inexpertos.

El trabajo autónomo con las consignas escritas suele ser una dificultad para los alumnos –y no solo para los más pequeños–. En el período de construcción de estas pruebas fueron encuestados 26 docentes de Tercer Año de EGB y hubo coincidencia en que lograr esta autonomía demanda un gran esfuerzo, ya que, ante la consigna escrita, los alumnos demandan inmediatamente la “traducción” oral del docente –“¿qué tengo que hacer?” es la pregunta que los maestros escuchan una y otra vez.

¿Cómo caracterizar estos saberes diferenciales?

Pareciera que, por un lado, lo que diferencia a los lectores expertos de los inexpertos podría atribuirse, entre otras cosas, a su punto de partida. Además de los ítems referidos al cuento, otra de las preguntas que distingue a unos lectores de otros es su capacidad para establecer relaciones de sinonimia. Prácticamente todos los alumnos que puntúan más alto reconocieron que “luego” y “después” son sinónimos; en cambio, el otro grupo eligió casi en la misma proporción “antes” y “después” como sinónimos de “luego”. Dado que se trata de palabras de la lengua general, no de un vocabulario disciplinar, la mayor o menor amplitud y variedad del léxico de los alumnos también se puede vincular con variables extraescolares.

Por otro lado, como vimos, la capacidad de volver al texto, reflexionar y resolver un ítem a partir de lo que el texto propone, y no de lo que ya saben independientemente de lo que leyeron, es característica de los alumnos que puntúan más alto. Esta habilidad que poseen los buenos lectores explicaría por qué frente a algunos pronombres, pueden reflexionar e identificar cuál es el referente, operación imprescindible a la hora de leer y comprender un texto.

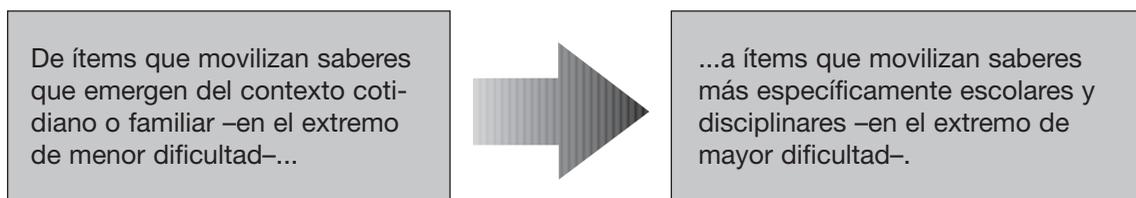
#### 4.4. De los resultados al aula: una reflexión sobre las consignas de lectura

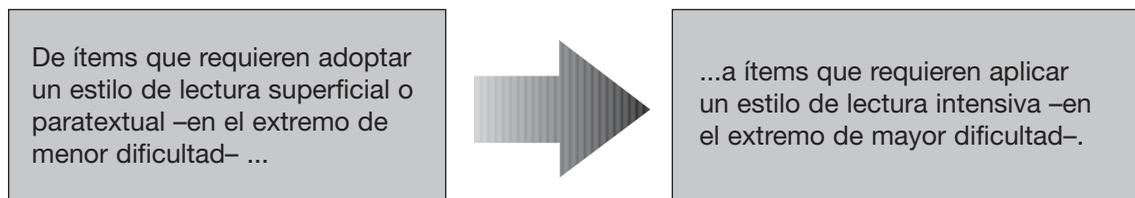
Puede ser útil analizar los logros de los alumnos de menor puntaje y las dificultades de los de mayor puntaje como extremos de una misma configuración.

El análisis global de esa configuración de logros y su contrapartida de dificultades parece sugerir que dicha configuración tiende a explicarse en función de dos parámetros de los ítems: la procedencia del saber que movilizan, y el estilo de lectura que deben adoptar los alumnos para responder.

Si bien esta es la primera evaluación que se realizó en Cuarto Año, esta configuración que permite organizar los saberes y habilidades de los alumnos se da como una regularidad en el tercer ciclo.

Así, la configuración tiende a orientarse:





De algún modo, esta configuración también daría cuenta de los resultados obtenidos por competencias específicas. En relación con las habilidades lectoras, “comprender un texto” es la competencia que obtuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas, y la “reflexión sobre el lenguaje” y la “lectura de paratextos” tuvieron los porcentajes más bajos de aciertos. Si tenemos en cuenta que los chicos se enfrentan a situaciones de “lectura” no solo en la escuela sino también fuera de ella, la comprensión de textos es una habilidad que pueden desarrollar y mejorar en la escuela, pero es posible que la mayoría ingrese al sistema con distintos tipos de experiencia de “lectura” y “comprensión de textos”.

La facilidad para adoptar el estilo de lectura superficial puede estar relacionada con distintos factores. Por un lado, es un tipo de lectura muy frecuente, en este último tiempo, fuera del ámbito de la escuela. Los chicos aplican este estilo de lectura al navegar por Internet, al jugar con la computadora o con juegos electrónicos, andar por la calle, etcétera. Por otro, y en este punto nos interesa detenernos, es una práctica que muchas veces se fomenta (a veces no intencionalmente) en el aula. Basta con mirar algunos cuestionarios (de lengua, de ciencias sociales, de ciencias naturales, etcétera) y ver que una lectura rápida puede permitir resolver eficazmente la actividad propuesta: con solo leer algunas palabras de la primera pregunta es posible identificar en el primer párrafo la respuesta; una expresión de la segunda consigna permitirá encontrar en el segundo párrafo la respuesta, y así hasta terminar con el cuestionario. La resolución de este tipo de guías de ningún modo garantiza la comprensión del texto, solo da cuenta de la identificación de información que aparece explícita en el texto. Esto no quiere decir que haya que eliminar este tipo de cuestionarios, en determinadas situaciones pueden funcionar, inclusive pueden servir como punto de partida para otras tareas. Lo que tiene que quedar claro es que este tipo de trabajo no basta para comprender un texto.

A modo de ejemplo de lo que acabamos de explicar, transcribimos a continuación un texto con dos secuencias de actividades. La primera secuencia requeriría una lectura más superficial; la segunda, en cambio, demandaría un mayor trabajo con el texto y su correcta resolución podría garantizar en mayor medida la comprensión del texto leído.

## Harry viaja en camión blindado

El quinto Harry Potter se publica hoy en Gran Bretaña con una tirada récord de 13 millones de ejemplares. Los libros estuvieron guardados en cajas fuertes y llegaron a las librerías en camiones blindados.

El quinto volumen de la serie Harry Potter es el secreto mejor guardado del reino, y como tal lleva en la cubierta el sello de *top secret*. Su lanzamiento, previsto para hoy, se espera como el mayor acontecimiento literario de la historia, ejecutado con la precisión de una operación militar. Sólo J.K. Rowling, la autora, y sus editores conocen las nuevas aventuras de un personaje que tiene cautivados a millones de niños y mayores en todo el planeta.

Esta mañana llegarán a hogares, supermercados y librerías trece millones de ejemplares, una tirada récord. Sólo por Internet se han vendido por anticipado más de un millón de copias y aún faltan las traducciones.

Un millar de grandes librerías y supermercados del país tenían previsto abrir esta madrugada sus puertas con los dependientes disfrazados de magos y brujas, y grandes estrados que reconstruyen escenas de anteriores volúmenes. El lanzamiento incluye también la caracterización de la estación londinense de Kings Cross como la plataforma 9 3/4, donde el pequeño Harry toma el tren para la escuela de magia de Hogwarth.

Ocho millones y medio de volúmenes de la primera edición del nuevo libro están destinados a EE.UU.. El resto se repartió en cajas fuertes por toda Inglaterra, y sólo pocas horas antes de su distribución llegaron a los puntos de venta en camiones blindados como si fueran lingotes de oro.

*Harry Potter y la orden de la Esfinge* es el quinto libro y hasta ahora el más gordo de la serie; con 768 páginas, y no cabe en los sobres normales de correo. Pero el Royal Mail diseñó unas cajas especiales para que las 2.400 toneladas lleguen sanas y salvas a sus destinatarios. La pottermanía alcanzó tal nivel que supermercados, librerías y canales de venta por Internet lo venden a mitad de precio perdiendo dinero, con tal de atraer a los consumidores. El resultado es que las pequeñas librerías independientes quedaron fuera de juego, incapaces de competir.

Aseguradas las ventas, la cuestión es si el lapso de tres años que J.K. Rowling dejó pasar entre un libro y otro debido a su boda y embarazo (tiene un hijo de tres meses) no provocará un desfase entre fans que se han vuelto adolescentes y un héroe que sigue siendo un niño. Es el riesgo que corre la autora.

Sábado 21 de junio de 2003, *Clarín* (adaptación)

### Secuencia 1

- 1) Leé el texto "Harry viaja en camión blindado".
- 2) Respondé las siguientes preguntas:
  - a- ¿Qué características tiene el lanzamiento del quinto volumen de Harry Potter?
  - b- ¿Cómo se prepara la ciudad de Londres para su lanzamiento?
  - c- ¿En qué países se venderá primero?

- d- ¿Cómo es el libro?
- e- ¿Cuál es el riesgo que corre la autora?
- f- ¿Qué es una noticia?
- g- Marcá en la noticia que acabas de leer, el titular, el copete y el cuerpo del texto.

## Secuencia 2

- 1) Leé el texto "Harry viaja en camión blindado".
- 2) Respondé las siguientes preguntas:
  - a- ¿Por qué se puede afirmar que este texto es una noticia?
  - b- Marcá con una cruz cuál es el principal hecho que se informa en esta noticia:
    - El quinto libro de Harry Potter no puede ser leído por cualquiera, es secreto.
    - La presentación en el mercado del quinto libro de Harry Potter.
    - El nuevo libro de Harry Potter es muy gordo.
  - c- ¿Dónde y cuándo va a suceder este hecho?
  - d- En la siguiente frase: "**Harry Potter y la orden de la Esfinge** es el quinto libro y hasta ahora el más gordo de la serie; con 768 páginas, y no cabe en los sobres normales de correo. **Pero** el Royal Mail diseñó unas cajas especiales para que las 2.400 toneladas lleguen sanas y salvas a sus destinatarios.", la palabra subrayada podría reemplazarse por:
    - además
    - sin embargo
    - aunque
  - e- En el texto se afirma que el libro se presentará "hoy", ¿a qué fecha se hace referencia? Marcá una de las tres opciones propuestas.
    - Hoy: el día que estamos leyendo esta noticia.
    - Hoy: el día que el periodista escribió este texto.
    - Hoy: el 21 de junio de 2003.
  - f- Identificá en el texto el titular, el copete y el cuerpo de la noticia. Luego:
    - explicá qué significa el título;
    - subrayá los distintos hechos que se anticipan en el copete y luego marcá, en el cuerpo de la noticia, dónde aparece esa información ampliada.

Para resolver la primera secuencia basta con que los alumnos vayan relacionando, en el orden en que aparecen planteadas, cada una de las preguntas con los distintos párrafos y localicen en ellos la información que se les solicita. En algunos casos van a encontrar la misma expresión del texto en la pregunta, hecho que les facilitará la tarea de identificación. Inclusive, las preguntas vinculadas con el género (“noticia”) no relevan su comprensión, los alumnos solo tienen que repetir información que han adquirido.

En cambio, la segunda secuencia no solo requiere que se localice información sino que también releva hasta qué punto el alumno tiene una representación mental global del texto leído. Esta secuencia indaga acerca de la capacidad que tienen los chicos para hacer inferencias (por ejemplo, poder relacionar una definición con un texto, esto es: identificar los rasgos de lo que se está definiendo en un objeto determinado).

Como vemos, para seleccionar o diseñar textos y consignas de trabajo es necesario que el docente tenga cierto nivel de reflexión sobre su propia práctica de lectura. Esto le permitirá elegir textos adecuados al propósito que persigue, anticipar cuáles serán las dificultades de los chicos frente a estos textos, pensar cómo “superar” o trabajar estos problemas, y “explorar” los distintos aspectos interesantes de cada texto.

## 5. Conclusiones

- Los resultados obtenidos por los alumnos de Cuarto Año de la EGB en las pruebas de Lengua muestran que están familiarizados con la escucha de cuentos tradicionales y que son capaces de aplicar eficientemente el estilo de lectura paratextual. En las pruebas de Séptimo y Noveno, en cambio, los ítems referidos al cuento (que, en ese caso, se daba a leer) se hallan siempre entre los más difíciles. En cuanto a los modos de leer, los alumnos del tercer ciclo también pueden aplicar eficientemente el estilo de lectura paratextual pero tienen dificultades para adoptar distintos estilos (tienden a leer siempre superficialmente). ¿De qué manera estos conocimientos, que parecen asegurados ya en Cuarto Año, pueden convertirse en punto de partida para aquellos otros, más complejos, que constituyen una dificultad para los alumnos del tercer ciclo?

La narración oral de cuentos es una actividad frecuente en las aulas de jardín de infantes, así como en los primeros años de la EGB; por otro lado, los niños suelen participar de la experiencia de escuchar cuentos en el ámbito del hogar, aun desde antes de ingresar a la escuela. Pero pareciera que en la medida en que los alumnos se vuelven lectores, más o menos autónomos, este espacio ocupado por la narración

oral tiende a reducirse –tanto en la escuela como en el hogar– sin que, en su lugar, sea llenado por otra actividad vinculada con la literatura. Es importante reconocer que la narración oral de cuentos tradicionales es un conocimiento que ya está asegurado en Cuarto Año, de modo de convertirlo en un buen punto de partida para otros conocimientos. Solo a modo de ejemplo, pueden mencionarse los siguientes: el cuento en relación con otros géneros narrativos, ficcionales y no ficcionales (leyenda, fábula, novela, historieta, anécdota, crónica, etcétera); las distintas clases de cuentos (realistas, fantásticos, maravillosos, de ciencia-ficción); los aspectos estructurales de la narración (situación inicial, complicación y resolución; relaciones temporales y causales; personajes; fórmulas de apertura y cierre; punto de vista del narrador; inclusión de descripciones y diálogos, etcétera), las condiciones de producción, circulación y recepción de los cuentos (los soportes en que puede aparecer un cuento, narración oral y escrita, las nociones de autor y narrador, los destinatarios previstos, etcétera). Lograr que los alumnos desarrollen el placer por la lectura de textos literarios depende, en gran medida, de que tengan la oportunidad, por un lado, de acceder a textos literarios variados y valiosos y, por el otro, de ampliar y profundizar su competencia literaria.

El estilo de lectura superficial o paratextual parece ser también algo que los chicos desarrollan más allá de la escuela y que pueden aplicar eficientemente desde edades tempranas. El problema es que aplican abusivamente este estilo, aun cuando el propósito de lectura requiere adoptar un estilo de lectura intensiva; leen de manera lineal, sin descubrir las relaciones internas de los textos, focalizando la atención sobre palabras y frases aisladas del resto. Es importante, por lo tanto, valorar lo que ya en las pruebas de Cuarto Año aparece como un logro –la capacidad para leer paratextualmente– y tomarlo como base para otros aprendizajes: por un lado, para la reflexión sistemática sobre los paratextos, sus características y funciones; por otro lado, para avanzar hacia el desarrollo de las habilidades lectoras más complejas. Esto es fundamental, ya que el desarrollo insuficiente de estas habilidades (aplicar distintos estilos de lectura según el propósito, hacer inferencias, establecer relaciones entre partes de un texto, etcétera) compromete directamente la posibilidad de aprendizajes futuros, no solo en Lengua, sino en todas las áreas curriculares; compromete el acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comporta (autonomía, socialización, conocimiento, información, etcétera) y compromete el desarrollo de capacidades cognitivas superiores (la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos).

Lo expuesto hasta aquí en relación con la escucha del cuento y la lectura paratextual procura ilustrar lo que a nuestro juicio es uno de los grandes desafíos para el sistema educativo: a partir de los conocimientos, experiencias y habilidades que los

alumnos traen a la escuela –sin perder de vista, por supuesto, que no todos traen lo mismo– la escuela debería asegurarse de aportar “algo más” y no “más de lo mismo”. Esto no solo redundaría en una educación de mejor calidad, sino también en una educación más equitativa.

- Un lector competente es aquel capaz de interactuar eficazmente con textos diversos, en situaciones diversas y con diversos propósitos; capaz de adoptar distintos estilos de lectura según la demanda de la tarea; capaz de aplicar estrategias variadas para resolver las dificultades que pueden surgir durante la lectura de un texto. En contraste, los lectores menos avezados no parecen darse cuenta de los principales obstáculos para comprender; se centran en la lectura como un proceso de decodificación, más que como un proceso por el que se pretende llegar al significado de lo que se lee. ¿Cómo hacer de nuestros alumnos lectores competentes y no meros decodificadores? ¿Cómo lograr que desarrollen la autonomía necesaria para comprender distintas clases de textos con diferentes propósitos?

Es necesario, además de reconocer y valorar lo que los alumnos ya pueden y saben hacer, proporcionarles el andamiaje necesario para que desarrollen habilidades más complejas y para que puedan ejercer un control creciente sobre los procesos que realizan. Para ello, es fundamental contar con docentes que hayan tenido la oportunidad, ellos mismos, de desarrollar prácticas de lectura ricas y variadas y que posean las herramientas conceptuales imprescindibles para reflexionar sobre sus propios procesos de lectura y, de esta manera, poder constituirse en modelos y guías para sus alumnos.

- Las dificultades detectadas en la lectura de los textos informativos incluidos en la prueba, nos lleva a insistir, una vez más, en que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura conciernen a toda la escolaridad y atañen a todas las áreas curriculares. En este sentido, los primeros ciclos de la EGB, en los que el docente que da Lengua está a cargo también de otra(s) asignaturas, brinda la oportunidad ideal para una enseñanza de la lectoescritura no fragmentaria y para favorecer la interacción de los niños con textos diversos y con diferentes propósitos.

No hay razón para posponer el trabajo sobre los textos informativos, sobre la lectura para aprender. Hasta los niños más pequeños, con el apoyo suficiente, son capaces de comprender y (hasta producir) textos informativos. El trabajo conjunto y sostenido en esta dirección hará posible que todos los chicos puedan acceder a información de distinto tipo. Y, en sociedades como la nuestra, la posibilidad de acceso a la información está vinculada estrechamente con el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Es importante tener en cuenta que lograr estos propósitos (que los alumnos amplíen su competencia literaria y mejoren su capacidad para comprender textos) no es tarea de un docente aislado, ni de los docentes de un área, ni de los docentes de un ciclo. Será la institución escolar en conjunto la que, tomando en consideración su contexto particular, podrá diseñar e implementar acciones sostenidas que aseguren la paulatina complejización de los contenidos a enseñar y aprender.

## 6. Consideraciones finales

Una de las posibilidades que ofrece a las escuelas un sistema de evaluación de las características del sistema bonaerense es la de disponer de perspectivas generales que trascienden la del aula o la de la propia institución, y que por eso se convierten en referencias útiles con las cuales confrontar estas últimas perspectivas.

A lo largo del presente documento, señalamos y comentamos las tendencias que se registran en las respuestas de los alumnos evaluados: lo hacemos con la convicción de que **contar con un cuadro de situación más amplio permite reconocer logros específicos y dificultades particulares a nivel áulico o institucional.**

Al mismo tiempo, los análisis que el documento plantea pueden sugerir análisis similares sobre la información originada en un contexto más puntual (la sección, la institución).

En otras palabras: **las líneas de análisis que seguimos pueden transferirse a otros niveles de agregación de la información, y generar en las escuelas procesos de discusión e intercambio** a través de los cuales se intente ensayar hipótesis interpretativas y explicativas que tomen en cuenta el ámbito específico de cada institución.

Tampoco es impensable transferir el tipo de análisis que hemos presentado a las situaciones de evaluación que el propio docente promueve en el aula: detectar tendencias en las respuestas de los alumnos, agrupar y clasificar dichas respuestas, descubrir la lógica que les subyace, son procesos que pueden aportar datos y claves para ratificar o rectificar rumbos pedagógicos.

**Recabar información, procesarla, comprender, decidir... configuran un circuito continuo de mejora y profesionalización que se sustenta en la confianza de que cada actor del sistema educativo puede, desde su posición, aportar en dirección a los cambios deseables.**

## 7. Agradecimiento

Nuestro agradecimiento a quienes nos acompañaron en distintos tramos del proceso de construcción de las pruebas de Lengua de Cuarto Año:

- ✓ Docentes de Tercer Año de la EGB, encuestados en la etapa de análisis curricular: Cappagli, María Dolores; González, Nora; Parejo, Elina; Satz, Alicia; Cocco, Nora; Martínez Silvia; Sauteriano, Claudia; Zanek, Silvia; Culetta, Laura; Birman, Silvina; Corinto, Mariela; Bohink, Verónica; Campini, María Teresa; Piazzzi, María Luisa; Santía, Natalia; Lucini, Rosana; Balint, Marta; Córdoba, Silvia; Gnopko, Irina; Zerpa, Claudia; González, Ester; Núñez, Ermelinda; Fraga, Ana; Di Schiavo, Sandra; Del Gesso, Laura; Tesei, Nidia y Ferrari, Mónica.
- ✓ Jueces expertos: Bassetti, Cora; González, Nora; Córdoba, Silvia; Barraza, Alejandra; Del Gesso, Laura; Corinto, Mariela; González, Ester; Contreras, Jorge; Valcarce, Marta; Tesari, Élida; Pellizza, Anabela; Adamovski, Edith; Garbalena, Elsa.
- ✓ Inspectora, directivos, docentes y alumnos de Educación General Básica de la escuela del Club Atlético Independiente y de la EGB N° 40, ambas del distrito de Avellaneda.
- ✓ Todos aquellos que con su colaboración facilitaron nuestra tarea.

También, a Rubén Cervini y Silvina Larripa, por la generosidad con que dialogaron con nosotros y la solvencia de sus aportes y miradas sobre la construcción de pruebas y el análisis de resultados.

Esta publicación se terminó de imprimir  
en el mes de octubre de 2005











**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires