



SEC - Sistema de Evaluación por Competencias

Operativo 2010

Informe de resultados y Recomendaciones Metodológicas

Área Lengua

Universidad de la Punta

Sobre la competencia evaluada

La evaluación aplicada permite conocer el desarrollo de la competencia en Lectura del grupo de estudiantes de tercer año de la provincia de San Luis. Esta competencia se evidencia a través de la medición de habilidades y de contenidos.

La competencia en Lectura es la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.

La lectura abarca un complejo conjunto de procesos mentales que incluyen información de dos clases:

- lingüística (sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc.);
- extralingüística (sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc.).

Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita.

Van Dijk y Kinstch (1983)¹, dos autores muy influyentes, plantearon que la lectura se realiza en niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Los procesos que describen estos autores son automáticos, es decir, el lector los realiza sin darse cuenta.

- Primero el lector toma como información que entra en su memoria la superficie del texto, es decir, las palabras, sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él.
- Posteriormente elabora una representación mental de esa superficie. Una prueba de que el lector es sensible a la superficie del texto es que realiza pausas en los finales de frases y oraciones, segmentando mentalmente unidades de información. En la superficie del texto hay muchas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”.
- Luego el lector verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos para completarla, que se conocen como “inferencias”. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se la conoce como “texto base”.

¹ Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York, Academic Press.

- Desde el principio el lector construye hipótesis y, a medida que avanza en la lectura, las confirma o desecha. Por esta razón, puede decir, por ejemplo, que pensaba inicialmente que un personaje iba a actuar de tal forma y que finalmente actuó de otra.
- Pronto, las informaciones se reacomodan en la memoria según su importancia. De este modo, en cada ciclo, se reducen las microestructuras y se va formando una “macroestructura”. La macroestructura no tiene forma de lista, sino que es jerárquica, está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y es, por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae su contenido principal.

Sobre los textos incluidos en el instrumento

Para esta medición, los ítems fueron elaborados con el propósito de evaluar contenidos y habilidades en la lectura de textos reales de circulación masiva. Los textos responden a los siguientes propósitos

- **Leer como experiencia literaria,**
- **Leer para hacer o tomar decisiones,**
- **Leer para aprender.**

Sobre las habilidades evaluadas

Las habilidades evaluadas son cuatro:

Identificación: esta habilidad consiste en la detección de información que se presenta de manera explícita en el texto. La identificación puede ser de dos clases:

1º tipo: el lector detecta información claramente destacada en el texto o que es fácil de detectar dentro del mismo. Por ejemplo, en el título o en un recuadro destacado.

2º tipo: el lector detecta información cuya localización en el texto es más compleja. Por ejemplo, en el medio de un párrafo.

Abstracción: esta habilidad requiere de una inferencia, es decir que el lector debe interpretar datos a partir de información que no está dada de manera explícita.

1º tipo: el lector realiza la inferencia a partir de ideas presentadas en el texto.

2º tipo: el lector realiza la inferencia estableciendo una relación entre datos del texto y conocimientos previos.

Análisis: esta habilidad consiste en reconocer características de la estructura del texto. Por ejemplo: detectar el tipo de narrador utilizado en un cuento o identificar un recurso expresivo utilizado en un poema.

Evaluación: es la más compleja de las habilidades en tanto requiere que el lector juzgue la calidad de un texto. Para efectuar el juicio de valor, el lector debe manifestar su punto de vista con claridad y fundamentarlo con información pertinente del texto. Por esta razón, esta habilidad sólo puede evaluarse a través de preguntas de desarrollo.

Los resultados generales

Ítems de respuesta abierta

El gráfico 4 compara los resultados generales obtenidos en el área en los operativos de 2009 y 2010.

Gráfico 4: Lengua



En el gráfico 5 se comparan los resultados obtenidos en las mediciones del 2009 y 2010 en relación a las habilidades evaluadas.

Gráfico 5: Lengua



Ítems de respuesta abierta

La habilidad implicada en los ítems de desarrollo es la **evaluación**. Para evaluar esta habilidad, la tarea requerida al alumno es la formulación de un juicio crítico que debe estar fundamentado con elementos concretos del texto. Para analizar los resultados se elabora una rúbrica que contiene una variedad de respuestas posibles, divididas en cinco niveles de desempeño. La rúbrica se realiza a partir de una prueba piloto y un posterior proceso de análisis de respuestas por parte de correctores capacitados para tal fin.

En el gráfico se observa el promedio de resultados de todos los ítems de desarrollo de la prueba. No obstante, más adelante se analizarán los resultados de cada ítem por separado.

Gráfico 6: Lengua



Sobre la presentación de los resultados específicos

El lector que la escuela debería formar puede ejercer su competencia lectora no sólo sobre textos escolares, sino sobre la múltiple variedad de prácticas discursivas existentes. Entender la enseñanza de la lectura de esta manera no sólo implica trascender el uso de textos creados “ad hoc” para esa práctica dentro del aula, sino que supone también la inclusión de textos de circulación real y más vinculados al espectro de lo pragmático (lo que suele llamarse textos “útiles”, que sirven para hacer o no hacer algo). Pero desde este enfoque se asume otro riesgo, como muchas veces se ha visto, la práctica escolar de la lectura termina limitándose a una interpretación funcional de la misma, en la que se prepara al alumno para los textos que en lo cotidiano le permitirán resolver situaciones específicas (recetas, formularios, cartas formales, etc) y se termina dejando de lado otras necesidades vinculadas con el lenguaje en ámbitos académicos, científicos o

artísticos. Para lograr el equilibrio entre ambas prácticas de enseñanza de la lectura, se propone la lectura de textos de todos los propósitos, tanto pragmáticos como literarios, entendiendo que de esta manera la escuela está formando lectores competentes en las más variadas necesidades vinculadas con la lectura.

El sistema de evaluaciones SEC evalúa los aprendizajes de los estudiantes de secundaria en Lectura proponiendo una interacción con textos de diversos propósitos: **leer para aprender, leer como experiencia literaria y leer para hacer**. La presencia de esos tres propósitos y lo que ellos implican en la práctica lectora en sí, es algo que no se puede dejar afuera a la hora de analizar los resultados.

Por esa razón, y para que este texto resulte útil para el docente a cargo del área, los resultados se presentarán en **tres ejes** que responden a los tres propósitos textuales evaluados. En cada uno de los ejes se realizará un análisis de los logros y dificultades de los alumnos. De esta manera se ordenarán, entonces, las secciones subsiguientes:

Eje 1: Logros y dificultades en la lectura de textos para hacer o tomar decisiones

Eje 2: Logros y dificultades en la lectura de textos para aprender

Eje 3: Logros y dificultades en la lectura de textos literarios

Estos logros y dificultades se visualizarán de manera específica en el análisis de algunos ítems de respuesta cerrada, observando el desempeño tanto de la respuesta correcta como de los distractores. Con esto se busca conectar de la manera más directa posible el análisis de los resultados con las prácticas concretas del aula. En cada eje se incluirá también el análisis de un ítem de respuesta abierta. Por último, al final de cada eje se presentarán sugerencias para favorecer la lectura de cada uno de los tipos de textos evaluados.

Eje 1

Logros y dificultades en la lectura de textos para hacer o tomar decisiones

Algunas características de los textos para hacer

Los textos para hacer incluidos en esta evaluación fueron una **publicidad** y un **instructivo**. Entre los diversos tipos de textos, los textos para hacer o tomar decisiones se diferencian principalmente de los demás porque su relación con la conducta, con la actividad, es la más explícita y directa.

Precisamente por este carácter predominantemente pragmático, este tipo de textos tienen predominio de enunciados directivos o persuasivos, en explícita búsqueda de influir sobre el receptor en un tránsito hacia la acción. Esta modalidad directiva de los enunciados se hace visible en la elección de ciertos tiempos y modos verbales (imperativo, infinitivo) y la modalidad persuasiva se observa en el uso de subjetivemas en los textos de para tomar decisiones (publicidades, notas de opinión, etc).

Entre los textos para hacer o tomar decisiones se pueden incluir los siguientes: reglamentos, recetas de cocina, propagandas, publicidades, avisos clasificados, consignas escolares, textos argumentativos, cronogramas de horarios y actividades, prescripciones de todo tipo, entre otros.²

Textos para hacer o tomar decisiones

Los logros y las dificultades en ítems de respuesta cerrada

Los alumnos evidencian ser competentes para:

- ✓ Identificar información explícita de fácil y difícil localización, mencionada textualmente en el ítem.
- ✓ Reconocer los elementos de la estructura del texto.
- ✓ Interpretar relaciones de correferencialidad entre elementos del texto.

Los alumnos evidencian ser medianamente capaces de:

- ✓ Determinar el propósito textual.
- ✓ Analizar la función que cumplen los elementos de la estructura del texto.
- ✓ Interpretar el significado de información gráfica o simbólica.

Los alumnos evidencian dificultades para:

- ✓ Identificar información explícita de fácil y difícil localización, presentada a través de una reformulación en el ítem.
- ✓ Realizar inferencias vinculando información del texto con información previa.
- ✓ Interpretar el tema expresado en una frase generalizadora.

Sobre los logros

El comportamiento de los ítems vinculados a este tipo de texto evidencia que los alumnos son competentes a la hora de detectar información explícita en los textos para hacer, independientemente de la localización de esa información dentro del texto. No obstante, sí existe un factor constante a tener en cuenta, y es que esa información debe ser literal. Al analizar las dificultades observaremos qué sucede cuando la información no se provee de manera literal en el ítem.

Si nos remitimos a los dos primeros logros mencionados en el cuadro de arriba, podemos aseverar que los alumnos son competentes en el análisis de los rasgos macroestructurales de un texto para hacer, es decir, se ven evidencias de una naturalidad en el contacto con los elementos propios de la estructura del texto y los conceptos que los enuncian, así como también se observa una actuación competente en la detección de elementos mencionados, y a veces graficados, en la lectura, aún cuando esos elementos no se encuentren

² La inclusión de textos en categorías es una operación válida sólo en términos de generalidades, ya que es cada vez más frecuente que los textos posean un carácter mixto tanto en relación con sus características como en relación con sus propósitos.

en los lugares más visibles del texto. Esta competencia se vincula, no única pero sí principalmente, con lo que Van Dijk y Kinstch (1983)³ determinaron como un **primer nivel de lectura** en el que el lector toma como información que entra en su memoria la superficie del texto, es decir, las palabras, sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él, para luego realizar una representación mental de esas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”.

En relación con el tercer logro mencionado, la interpretación de una relación de referencia entre dos elementos del texto, evidencia una actuación competente en un plano secuencialmente más avanzado en los niveles descriptos por Van Dijk y Kinstch, ya que implica la vinculación de sentido entre dos o más microestructuras.

En el comportamiento del siguiente ítem se puede visualizar el primero de los logros:

¿Qué servicio está incluido en el precio de las cabañas?
A. Desayuno
B. Acceso al lago
C. Conexión a internet
D. Servicio de mucama

Texto: Publicidad	
Habilidad evaluada: Identificación compleja	
Opciones	Porcentaje de elección
Respuesta correcta: A	73,35%
Distractor B	9,06%
Distractor C	9,62%
Distractor D	7,68%
Omitidas	0,29%

La tarea requerida exigía al alumno detectar información que se encuentra en un lugar de menor importancia en la distribución gráfica del texto. Eso, no obstante, no generó demasiados inconvenientes para la detección ya que el 73,35% de los alumnos eligió la respuesta correcta en este caso. Por otra parte, el acierto incluía el dato expresado con las mismas palabras usadas en el texto, mientras que los distractores contenían información equivalente, con reformulaciones menores.

Sobre las dificultades

En el comportamiento del siguiente ítem podemos visualizar una de las dificultades más marcadas en relación con este tipo de texto y que representa la práctica discursiva opuesta a la del ítem anterior. Hemos

³ Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

determinado que nuestros alumnos no tienen dificultades para detectar un dato que se menciona de manera idéntica entre el ítem y el texto (información literal). Pero, ¿qué sucede cuando el ítem menciona el dato a través de una reformulación (información no literal)? Observemos este caso:

Los precios que se anuncian corresponden al valor por:
A. cada familia.
B. cada persona.
C. la cabaña o departamento, por día.
D. la cabaña o departamento, por el mes de marzo.

Texto: Publicidad	
Habilidad evaluada: Identificación simple	
Opciones	Porcentaje de elección
Distractor A	14,50%
Distractor B	44,41%
Respuesta correcta: C	25,64%
Distractor D	14,20%
Omitidas	1,25%

La respuesta correcta estaba incluida en un lugar destacado del texto a través de la siguiente frase: “las tarifas son por unidad y por día”. Cabe aclarar que el hecho de modificar esa frase para incluirla entre las opciones eleva la dificultad del ítem, pero aún continúa siendo una identificación, es decir, constituye una de las operaciones de lectura más sencillas. Esto es así porque al modificar ciertas palabras de la frase (como reemplazar “unidad” por “cabaña o departamento”) se hace intervenir palabras que en el texto aparecen utilizadas como sinónimos, por lo tanto no requieren una interpretación por parte del alumno, sino una identificación de su vínculo de equivalencia.

Como se puede observar claramente de estos resultados (los distractores reúnen un total de 74,36% de las elecciones) los alumnos tuvieron serias dificultades para identificar información que, en un texto para tomar una decisión (como lo es una publicidad) es vital, ya que constituye uno de los factores determinantes para esa toma de decisión, equivale al siguiente razonamiento en la situación comunicativa real: “me voy a alojar en estas cabañas porque el precio por día es muy conveniente para nosotros tres” o “voy a buscar otro alojamiento, no me conviene”.

El distractor B, (que indica la forma de pago más habitual por un servicio, el pago por persona) y que cuenta con el 44,41% de elecciones, muestra que para un grupo importante de alumnos su conocimiento del mundo y la experiencia de que la mayoría de los servicios se abonan por persona interfiere al momento de dar su respuesta.

Esto sugiere la necesidad de reforzar el trabajo en relación con las operaciones mentales que el alumno debe hacer no sólo cuando lee, sino también cuando da cuenta de lo leído, instando a que comprenda con precisión el rigor de la tarea requerida. Para esto debe, en principio, diferenciar las instancias en las que se le

solicita la incorporación de una apreciación personal vinculada con la experiencia, de aquellas en las que se le consigna que se refiera estrictamente a lo leído.

*Textos para hacer o tomar
decisiones*

*Los logros y las dificultades en
ítems de respuesta abierta*

En el siguiente gráfico se observan los resultados obtenidos en el ítem de respuesta abierta:



El ítem se vinculó con un texto instructivo dentro del grupo de los textos para hacer. En esta pregunta, como en todas las de respuesta abierta, la habilidad implicada es la **evaluación**. Para evaluar esta habilidad, la tarea requerida al alumno es la formulación de un juicio crítico que debe estar fundamentado con elementos concretos del texto. En el caso específico de este ítem, la primera parte del razonamiento estaba simplificada, ya que los alumnos debían optar entre dos posibilidades, “sí” o “no”.

Los alumnos que alcanzaron el desempeño máximo fueron competentes para:

- ✓ Elegir una de las opciones (“sí” o “no”).
- ✓ Fundamentar su elección mencionando al menos un aspecto del texto relacionado de manera directa con su elección.

Los alumnos que se ubicaron en el desempeño intermedio lograron:

- ✓ Elegir una de las opciones (“sí” o “no”) y mencionar fundamentos de carácter general para apoyar su elección, sin referirse puntualmente a un aspecto del texto.

Los desempeños de los alumnos que se ubicaron en el mínimo fueron:

- ✓ Realizar una valoración que no se vincula con el tema propuesto en el ítem.
- ✓ Transmitir su propia experiencia como lectores del texto.
- ✓ Realizar una reafirmación de la opción elegida sin fundamentar (al estilo de: “porque yo pienso que sí”)
- ✓ Copiar una parte del texto o resumir su contenido.

Como se puede observar en el gráfico de barras, casi el 80% de los alumnos están distribuidos entre el desempeño mínimo y la omisión de la respuesta, que son los dos desempeños más preocupantes, por diferentes razones.

La situación de los alumnos que optan por no responder la consigna en un porcentaje muy elevado se repitió en los textos para hacer y en los textos literarios, con una sensible baja en el porcentaje en el caso de los textos para aprender. Este primer dato está sugiriendo que existe una correlación entre el tipo de texto y la omisión de la respuesta. El factor que pudo influir de manera determinante en esta situación es que la argumentación (que es el tipo de discurso solicitado en estos ítems) se suele trabajar en vinculación directa con temas de interés para la sociedad, y no en relación con otros textos. Es mucho más frecuente la práctica de solicitar un juicio crítico sobre los gustos musicales (por mencionar un ejemplo) que sobre la calidad de un texto leído. También se debe analizar otro factor que probablemente influya en esta correlación: los textos para aprender y los textos literarios se encuentran entre los de mayor presencia en las planificaciones de los docentes, mientras que los textos para hacer, como el instructivo en este caso, reciben escasa atención en las prácticas áulicas. Por lo tanto, la familiaridad con el tipo de texto pudo ser otra de las variables que influyeron en estos resultados.

Por otra parte, los alumnos que elaboraron una respuesta y alcanzaron un desempeño mínimo evidencian, por el tipo de errores arriba descriptos, dificultades para interpretar el objetivo del ítem, ya que en la mayoría de los casos aluden a otros temas o copian partes del texto (cuando ninguna parte del texto podía dar cuenta de su respuesta en este caso). Esto puede deberse a una falta de familiaridad con este tipo de preguntas que solicitan un juicio crítico fundamentado, pero a la vez pueden estar asociadas a una deficiente comprensión de lo leído que deriva en la imposibilidad de interpretar su sentido. Esa interpretación es tan sólo el punto de partida para todas las operaciones posteriores que deben ponerse en práctica al elaborar la respuesta solicitada. Por lo tanto es imposible pensar en levantar un edificio donde no se logró construir los cimientos.

Los alumnos que tuvieron un desempeño intermedio están evidenciando una actuación competente en relación con el tipo de discurso solicitado, ya que están eligiendo una opción y fundamentándola de manera válida. El problema es que se trata de una validez en términos generales, pero no en relación con lo que efectivamente pide la consigna (una fundamentación utilizando elementos del texto). Este razonamiento equivale al de alguien que expresa “estoy en contra de lo que opinó el líder de Al Qaeda porque los hombres de bien no podemos estar de acuerdo con un terrorista”. El fundamento es válido sólo en términos generales, pero quien opina no alude en ningún momento a lo dicho por el terrorista para elaborar sobre eso su respuesta. Este es un defecto de la argumentación bastante presente en el aula, que podría denominarse como una “inconsistencia” en el discurso, con evidentes consecuencias: mientras menos específico y sólido es el argumento, menos convincente resulta.

Para favorecer la lectura de textos para hacer

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades evidenciadas en los desempeños de los alumnos, se propone:

- ✓ Favorecer el reconocimiento de partes del texto a partir de su diseño característico y diferenciar los bloques de información que se crean con el diseño: unidades como el título, el subtítulo, el párrafo y la oración.
- ✓ Promover la diferenciación entre la estructura de un texto y el modo en que se lo lee; el lector puede ir “hacia atrás” y el texto tener una secuencia “hacia adelante”; en el caso de la receta, por ejemplo, en ocasiones se procede a ejecutar los pasos mientras se releen las instrucciones, pero el orden del texto es prospectivo.
- ✓ Analizar y proponer la producción de textos instruccionales de variada complejidad, por ejemplo, el reglamento de convivencia de la escuela, del aula, para practicar un deporte o usar la biblioteca, o las guías para confeccionar objetos o realizar experimentos de ciencias.
- ✓ Posibilitar la reflexión acerca de las consignas o instrucciones para la realización de tareas escolares, asumiendo desde el rol del docente, que los pactos implícitos presentes en el aula no regulan el funcionamiento de los textos para hacer en la vida cotidiana.
- ✓ Promover la reflexión sobre las necesidades de lectura en relación con los objetivos y sobre las posibilidades de respuesta, en tanto pueden habilitar una lectura personal o pueden demandar responder de acuerdo a lo que el texto efectivamente dice.
- ✓ Analizar textos argumentativos de diferentes géneros que permitan identificar características comunes y distinguir particularidades.
- ✓ Analizar mecanismos persuasivos verbales y visuales propios de la publicidad, para formar lector críticos de la sociedad de consumo.
- ✓ Promover la asociación entre argumentación y contexto: qué hecho ocurrido provoca que alguien argumente, a quienes desea persuadir, con quienes cuenta como ya persuadidos, contra quienes argumenta, por qué selecciona ese modo de argumentar, qué características en tanto emisor lo habilitan para hacerlo, etcétera.
- ✓ Propiciar la captación de la intención argumentativa que muchas veces subyace a las descripciones (por ejemplo, de productos) y a las narraciones (por ejemplo, a cierta selección, asociación y organización de sucesos).
- ✓ Enseñar los modos verbales, los adverbios modales, los conectores, los discursos directos e indirectos, etcétera no como elementos abstractos del sistema de la lengua, sino de modo que puedan percibirse las posiciones que asume el hablante frente a lo que dice (certeza, duda, condición, posibilidad) y las otras posiciones que podría haber asumido y no asumió.

Eje 2

Logros y dificultades en la lectura de textos para aprender

Algunas características de los textos para aprender

Los textos para aprender incluidos en la evaluación SEC fueron una **nota de enciclopedia** y una **biografía**.

Los textos para aprender suponen una relación asimétrica entre emisor y receptor que tiene consecuencias en la modalidad de la enunciación. El emisor debe tener la capacidad de prever los conocimientos previos de su receptor y desafiarlo a ampliarlos con conocimiento nuevo que debe ser explicado. Con el objetivo de explicar, el emisor utiliza fundamentalmente enunciados aseverativos y otros recursos para darle un fuerte matiz de objetividad y sobre todo de veracidad a su discurso. También apela al uso de variados recursos, como las definiciones y los ejemplos, para darle accesibilidad a la información presentada.

Habitualmente en el ámbito escolar se privilegia el texto expositivo clásico (de manual) por encima del resto de los textos para aprender. Esta decisión es muy acertada teniendo en cuenta que esos textos han sido el vehículo primordial de transmisión de saber a lo largo de los tiempos. No obstante, el emisor acude a numerosas clases de textos con el objetivo de aprender, especialmente desde la explosión de los recursos tecnológicos para acceder a la información. Por lo tanto se puede pensar en la inclusión de algunas otras formas del discurso explicativo en el aula, como los folletos explicativos, los afiches y las herramientas colaborativas para compartir información en la web.

Textos para aprender

Los logros y las dificultades en ítems de respuesta cerrada

Los alumnos evidencian ser competentes para:

- ✓ Identificar información explícita de fácil localización, mencionada textualmente en el ítem.
- ✓ Analizar las tramas y variedades lingüísticas predominantes en el texto.
- ✓ Determinar el tipo de texto a partir de una clasificación genérica.

Los alumnos evidencian ser medianamente capaces de:

- ✓ Identificar información explícita de difícil localización, aludida de manera textual o reformulada en el ítem.
- ✓ Analizar el uso de recursos del lenguaje.

Los alumnos evidencian dificultades para:

- ✓ Interpretar relaciones de correferencialidad entre elementos del texto.
- ✓ Realizar inferencias vinculando información del texto con información previa, o vinculando datos aportados por el texto.
- ✓ Inferir el significado de una palabra por el contexto.
- ✓ Analizar el uso de recursos propios de la explicación.

Sobre los logros

Entre las actuaciones competentes se observa que la detección de información explícita sólo se logró en los casos de localización simple de la información, es decir, cuando ésta se encuentra en los títulos, subtítulos, primeras oraciones de un párrafo, recuadros o destacados.

Los logros también están evidenciando una actuación competente de la mayoría de los alumnos en la lectura de las macroestructuras textuales, es decir, existe un desempeño más avanzado en relación con un primer nivel de lectura, en el que el lector sólo accede a la comprensión de las microestructuras textuales. Esto se pone de manifiesto no sólo en la capacidad de determinar el tipo de texto leído, sino principalmente en el análisis de las tramas predominantes, tarea de sensible complejidad si se tiene en cuenta que casi todos los textos son mixtos y presentan una variedad de tramas en su composición.

Observemos un ejemplo de estos logros en el comportamiento del siguiente ítem:

¿Qué tipo de texto es este?:
A. Un relato.
B. Una crónica.
C. Una biografía.
D. Una entrevista.

Texto: Biografía	
Habilidad evaluada: Análisis	
Opciones	Porcentaje de elección
Distractor A	17,21%
Distractor B	12,27%
Respuesta correcta: C	58,96%
Distractor D	9,08%
Omitidas	2,48%

Los logros en relación con este ítem responden a un proceso de superación de una problemática presente en las aulas de lengua en los últimos años: los alumnos están expuestos de manera simultánea a varios modelos de clasificación de textos que responden a recortes teóricos diferentes, aunque no opuestos, pero que en su multiplicidad pueden generar confusión. Cuando se busca que el alumno reflexione sobre la trama predominante, se trabaja con una clasificación basada en ese aspecto, y se habla de “texto narrativo”, “texto descriptivo”, “texto clasificador”, etc. Cuando el interés está puesto en el propósito, se habla de “texto administrativo”, “texto instructivo” o “texto informativo”. Mientras que si se propone una reflexión basada en el uso que los hablantes hacen de los textos, se debe trasladar hacia un enfoque genérico, y entonces se habla de “receta de cocina”, “nota editorial” o “cuento”. Todos estos modelos de clasificación son tan adecuados como necesarios, pero quizás demanden una propuesta pedagógica que busque superar la estricta necesidad de agrupar y desagrupar, para trasladarse hacia la reflexión de cada uno de estos aspectos

en situaciones comunicativas reales. El 58,96% de logros en este ítem indica que estamos en ese camino, pero al mismo tiempo impone la necesidad de un trabajo tendiente a profundizarlo.

En relación con este ítem también es relevante analizar el comportamiento del distractor A, que tuvo un 17,21% de elección. Ese distractor definía al texto leído (una biografía) como un “relato”. La indeterminación o ambigüedad con la que se utiliza ese término, dentro y fuera de la escuela, parece ser el factor que influyó en este porcentaje de alumnos. Es bastante habitual que todo texto que contiene una secuenciación de acciones o sucesos se coloque dentro de la enorme “bolsa” de los “relatos”, sin distinción alguna respecto a si los hechos narrados son reales o inventados o si las personas que los ejecutan son efectivamente personas o son personajes. Entonces, en esta enorme “bolsa” entrarían tanto el discurso histórico como las novelas y cuentos, las crónicas periodísticas, los mitos, las leyendas, etc. Pero este uso del término se debe a la propia indeterminación conceptual que existe en torno a la idea del “relato”, que es muy imprecisa. No obstante, en los últimos años el término “relato” se encuentra casi estrictamente asociado a la ficcionalidad, al punto de que hoy la mayoría de los especialistas en literatura aceptan el uso de ese término como sinónimo de “cuento”. Por lo tanto, el uso del término no debería extenderse a los géneros que no son ficcionales.

Sobre las dificultades

En el desempeño de los alumnos en relación con los **textos para aprender** se generaron dificultades que en relación con los **textos para hacer** se ubicaron entre los logros o las capacidades intermedias. Es el caso de las siguientes:

- ✓ Identificar información explícita de difícil localización, aludida de manera textual o reformulada en el ítem.
- ✓ Analizar relaciones de correferencialidad entre elementos del texto.

En la lectura de **textos para aprender**, la detección de información explícita generó mayores dificultades cuando su localización es compleja (con este término se alude a información que se encuentra en el medio de un párrafo extenso, por ejemplo). En los **textos para hacer**, los alumnos fueron competentes para la detección de ese tipo de información independientemente de su localización. Algo similar ocurrió con la interpretación de la relación de sentido entre dos elementos del texto, no les generó inconvenientes en la lectura de un **texto para hacer**, pero fue una barrera en la lectura de los **textos para aprender**.

En primer lugar, esto es directamente vinculable con las características de los dos tipos de textos: los **textos para hacer** (como los instructivos o las publicidades) suelen ser de menor extensión, poca complejidad estructural y marcada presencia de ordenadores gráficos y elementos visuales que acompañan y muchas veces organizan la información. Estos factores pueden contribuir para que la información sea más “amistosa” para la lectura (por la menor cantidad de datos, la distribución atractiva, e incluso hasta la temática). En los **textos para aprender**, en cambio, la información que se proporciona suele ser mucho más amplia (porque el rigor de la transmisión de conocimiento así lo impone) y suele estar organizada en párrafos de marcada extensión, por eso su lectura es menos ágil y muchas veces, menos atractiva para el adolescente.

Observemos algunas de estas dificultades en el comportamiento del siguiente ítem:

Los problemas entre Ford y sus socios comenzaron porque tenían entre sí:
A. distintos gustos.
B. distintos objetivos.
C. distintas ganancias.
D. distinta cantidad de acciones.

Texto: Biografía	
Habilidad evaluada: Abstracción simple	
Opciones	Porcentaje de elección
Distractor A	22,11%
Respuesta correcta: B	30,59%
Distractor C	28,33%
Distractor D	18,09%
Omitidas	0,88%

Como se puede visualizar claramente en los porcentajes de la tabla, tanto el acierto como los tres distractores tuvieron porcentajes muy similares de elección. Esa clase de comportamiento suele indicar que el ítem evalúa una habilidad o un contenido muy poco trabajado en el aula, que al ser presentado al alumno genera desconcierto y deriva en elecciones dubitativas que transitan por todas las opciones.

Este ítem presenta un ejemplo claro de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos cuando deben realizar una interpretación a partir de claves proporcionadas por el texto. Todos los datos incluidos en los distractores y el acierto son datos que se presentan en el texto, observemos de qué manera:

- ✓ Respecto a los gustos de Ford (distractor A) se explica su predilección por cierto tipo de diseño y color, pero no se hace mención a los gustos de los socios, por lo tanto los alumnos deberían descartar esta posibilidad.
- ✓ La diferencia de ganancias entre Ford y sus socios (distractor C) se menciona explícitamente en el texto, pero no se establece una relación de causalidad entre esa situación y los conflictos entre los socios.
- ✓ La diferencia en cantidad de acciones (Distractor D) también se menciona en varios momentos del texto, ya que Ford pasa de ser socio minoritario a ser único dueño. No obstante esa evolución no implicó un conflicto entre los socios.
- ✓ El acierto, presentado en la opción B, aparece desarrollado en el texto (ocupa un párrafo entero), es decir, se explica cuáles eran estos objetivos que diferenciaban a Ford de sus socios. Lo llamativo es que este párrafo se inicia con la siguiente frase: “Al poco tiempo, Henry Ford comenzó a tener problemas con sus socios: ”. Y luego de esos dos puntos se encontraba la explicación. Es decir, estaba explicitado que en ese párrafo se encontraba la respuesta al ítem.

Analizando el contenido de las cuatro opciones, al menos tres dificultades se están evidenciando en el comportamiento de este ítem:

- Por un lado, es evidente que los alumnos no supieron vincular la explicación contenida en el párrafo antes mencionado con la frase generalizadora (“distintos objetivos”) que la representaba en el ítem. Esta es una dificultad bastante frecuente, y ya la vimos en los **textos para hacer**, con los inconvenientes para detectar la frase que expresa el tema. La operación de generalizar es una de las de mayor profundidad

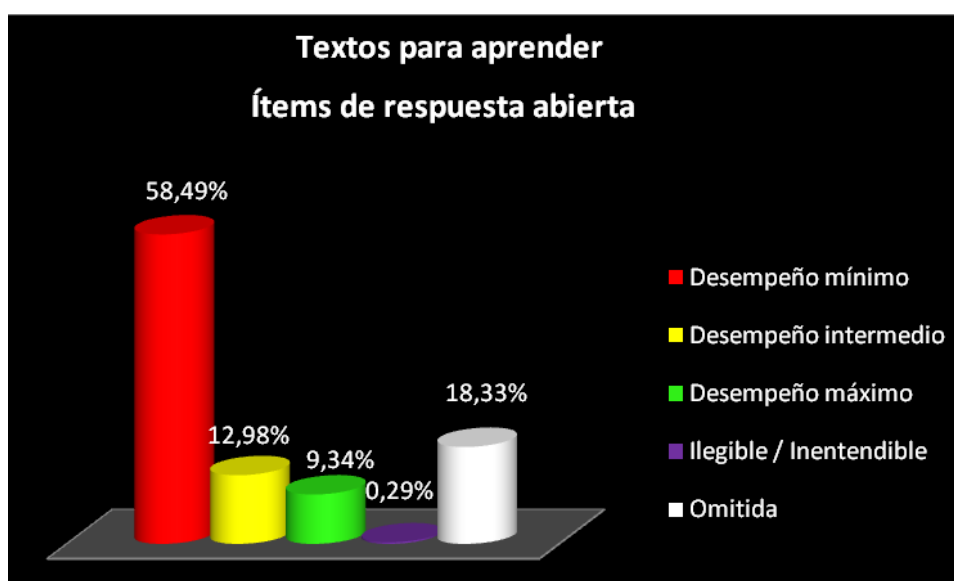
interpretativa, y la más compleja de las descriptas por Van Dijk al referirse a las macrorreglas que implican la asimilación e interpretación de la macroestructura de un texto.

- En segundo lugar, se evidencia una falla en la reconstrucción del sentido del texto que todo lector debe hacer. Los alumnos que eligieron alguno de los tres distractores no pudieron establecer el vínculo causa/consecuencia entre dos datos que se encontraban en el mismo párrafo, pero sí supusieron que esta relación existía entre datos que no la implicaban y que se ubicaban en lugares muy distantes del texto.
- Finalmente, subyace una problemática que también mencionamos anteriormente, que es el peso que tienen las experiencias personales de lectura sobre la elección de una respuesta. El distractor que más cantidad de elección tuvo fue el C (“distintas ganancias”) con un 28,33%, aún cuando el tema de las ganancias se presenta como tal en relación con un momento muy posterior de la vida de Ford. Esto puede responder a una expectativa particular de lectura por la cual estos alumnos asumieron que si había un problema entre socios, éste debía ser ocasionado por el dinero. El hecho de que los problemas monetarios generen este tipo de conflictos no sólo es habitual sino que además pudo resultarles más llamativo a los alumnos que una discrepancia por “objetivos”.

Textos para aprender

Los logros y las dificultades en ítems de respuesta abierta

El siguiente gráfico presenta los desempeños de los alumnos al responder un ítem de desarrollo en relación con un texto para aprender:



El gráfico muestra un promedio de los resultados de dos ítems abiertos. Uno en relación con una nota de enciclopedia y el otro con una biografía, dentro del grupo de los **textos para aprender**. En estas preguntas, como en todas las de respuesta abierta, la habilidad implicada es la **evaluación**. La tarea requerida al alumno es la formulación de un juicio crítico y su correspondiente fundamentación con elementos de los textos.

Los alumnos que alcanzaron el desempeño máximo fueron competentes para:

- ✓ Elaborar un juicio crítico completo y coherente.
- ✓ Fundamentar su postura mencionando al menos un aspecto del texto relacionado de manera directa con su elección.

Los alumnos que se ubicaron en el desempeño intermedio lograron:

- ✓ Elaborar un juicio crítico completo y coherente mencionando fundamentos de carácter general para apoyar su elección, sin referirse puntualmente a un aspecto del texto.

Los desempeños de los alumnos que se ubicaron en el mínimo fueron:

- ✓ Realizar una valoración que no se vincula con el tema propuesto en el ítem.
- ✓ Elaborar un juicio crítico y no fundamentarlo.
- ✓ Transmitir su propia experiencia como lectores del texto.
- ✓ Realizar una reafirmación de la opción elegida sin fundamentar (al estilo de: “porque yo pienso que sí”)
- ✓ Copiar una parte del texto o resumir su contenido.

En relación con los **textos para aprender** se evidenció el porcentaje más elevado de alumnos en el desempeño mínimo, representaron un 58,49%, mientras que los alumnos que se ubicaron en el mismo desempeño en la lectura de **textos para hacer** significaron un 48,78% de la muestra, y los que lo hicieron en el mismo desempeño en los **textos literarios** fueron el 29,75% de la muestra. Al mismo tiempo, en relación con los **textos para aprender** se evidenció el menor porcentaje de alumnos que omitieron la respuesta (18,33%).

De esta aproximación preliminar ya se puede inferir que los alumnos encontraron en estos dos ítems tareas que se sintieron habilitados a realizar, en su gran mayoría, ya que bajó notablemente el porcentaje de alumnos que no respondieron. Por lo tanto, descartaremos como posible factor influyente, un problema de comprensión de la consigna. Sin embargo, aún cuando subió el porcentaje de alumnos que respondieron, se obtuvo en este tipo de texto el mayor porcentaje de respuestas incorrectas. Por esa razón nos detendremos en las posibles miradas sobre el comportamiento de las respuestas ubicadas en el desempeño mínimo.

En ambas consignas abiertas, la que se desprende de la lectura de una nota de enciclopedia y la que se desprende de la lectura de una biografía, la tarea requerida implicaba un análisis respecto a la calidad de la información aportada por el texto, en relación con un propósito específico. El siguiente es un modelo de pregunta de esta clase:

¿Este texto aporta información suficiente para conocer cómo funciona un telar? Fundamentá tu respuesta con elementos del texto.

Las preguntas de este tipo requieren un análisis a la vez micro y macroestructural del alumno sobre el texto para juzgar si la información, en términos generales y específicos, es “suficiente”. No obstante, ese análisis depende de varios aspectos ajenos al texto: el primero de ellos es la noción de “suficiencia” que manejan los alumnos, el segundo es el objetivo con el que se juzga la información, en este caso, saber si es adecuada para conocer el funcionamiento de un telar.

En este sentido, una de las problemáticas evidenciadas es que los alumnos identifican la idea de suficiencia con la de cantidad, por el uso cotidiano que se hace del término. No obstante, en cualquier ámbito académico o científico en el que se aluda a la noción de suficiencia, se lo está haciendo en relación con la aptitud, adecuación, idoneidad, es decir, con la calidad. Sin embargo, a la hora de responder este ítem, la mayoría de los alumnos analizaron este aspecto sólo a través de un criterio de cantidad, que equivaldría a expresar: “*si, es suficiente porque el texto aporta mucha información*”. Pero en relación con el objetivo del ítem, este criterio es irrelevante, ya que el texto puede profundizar en variados aspectos como (volviendo sobre el ejemplo de la pregunta anterior) la historia de los telares, las comunidades que los utilizan, los productos que se elaboran con ellos, y sólo hacer escasa mención al mecanismo de funcionamiento. En ese caso, la extensión del texto no tiene implicancia alguna sobre el juicio de valor que los alumnos deben realizar.

Por lo tanto, la operación de lectura en la que se busca determinar la calidad de la información en relación con el objetivo del ítem era la clave para elaborar la respuesta. Poner en práctica esta operación de lectura requiere un análisis tanto microestructural (de unidades de sentido menores en el texto) como macroestructural (del texto como un todo). En una actuación competente en este tipo de lectura selectiva, el alumno debería dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Se toca el tema del funcionamiento en el texto?, ¿En qué partes?, ¿Qué se dice en esas partes? ¿Todos los aspectos del funcionamiento quedan contemplados? Sólo después de haber respondido idóneamente estos interrogantes, está en condiciones de elaborar su respuesta.

Justamente por todo lo que implica esta lectura selectiva para elaborar un juicio de valor, si se realiza de manera competente, el alumno ya tiene claro el fundamento que requiere la respuesta desde el momento en que adopta una postura, porque ya analizó detenidamente los elementos del texto que le permitieron determinarla.

Para favorecer la lectura de textos para aprender

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades evidenciadas en los desempeños de los alumnos, se propone:

- ✓ Facilitar la lectura de los textos explicativos en los portadores donde aparecen: enciclopedias, diarios, revistas, manuales y demás, y apoyar el manejo de tales portadores.
- ✓ Impulsar la comprensión de la diferencia entre las ideas propias, las preguntas propias y las necesidades de conocimiento propias, y las ideas, las explicaciones y los conocimientos que ofrece un autor en un texto para aprender.

- ✓ Fomentar el reconocimiento del problema que se quiere explicar, así como el de los diferentes tipos de explicación.
- ✓ Favorecer el reconocimiento de la estructura explicativa causal, diferenciando la causa explicativa de la narrativa y de la argumentativa en cuanto sus contenidos y funciones.
- ✓ Propiciar de manera sistemática el reconocimiento de la función de los recursos explicativos de equivalencia, que abundan en los textos científicos de divulgación y didácticos: las preguntas, las analogías, las aclaraciones, las definiciones, los ejemplos, las metáforas.
- ✓ Proponer actividades que consistan en agregar ejemplos o aclaraciones a explicaciones dadas, así como en graficar las partes de una definición.
- ✓ Favorecer las operaciones de generalización o integración de varios enunciados en uno; por ejemplo, de varios casos en una ley, empleando situaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos.
- ✓ Promover la transformación de segmentos o textos explicativos en diversos géneros también explicativos y con organización gráfica, como las infografías y los diagramas que representan ciclos y procesos.
- ✓ Orientar tareas de escritura que permitan comprender las estructuras y las operaciones explicativas; por ejemplo, partir de infografías de ciclos del agua en la naturaleza para que se las transforme en textos en prosa.
- ✓ Favorecer la diferenciación de segmentos enmarcados por explicaciones en los textos que incluyen varias y con diferentes niveles entre sí, como en el caso de las leyendas, o de explicaciones dentro de explicaciones, o de dos explicaciones.

Eje 3

Logros y dificultades en la lectura de textos literarios

Los textos literarios y sus características

Los textos literarios incluidos en la evaluación SEC fueron un **cuento** y una **obra de teatro**.

Tradicionalmente se ha intentado definir la literatura por oposición a un uso común del lenguaje y en función de una serie de características como la originalidad, la creación de mundos posibles, la voluntad artística, la reelaboración de géneros extraliterarios, etc. No obstante, la más definitoria de las características (por su carácter distintivo en relación con otras formas del discurso) es la **función**: recordemos que, según Jakobson, el lenguaje desempeña una función estética o poética cuando llama la atención sobre sí mismo, sobre la manera de decir las cosas. El texto literario se caracteriza por la especial

atención que recibe el mensaje. Si bien puede aparecer en textos no literarios, su presencia en los mensajes literarios es obligada, se da sistemáticamente y se puede considerar un fin en sí misma.

Estas características muy generales son suficientes para apreciar el movimiento mental que implica pasar desde la lectura escolarizada de textos para aprender o para hacer a la lectura de textos literarios. El abordaje que suponen es específico y radicalmente diferente al de las otras tipologías textuales, pero además también implican una experiencia lectora en ningún sentido comparable a las de textos con carácter eminentemente pragmático. Cabe aclarar que la experiencia estética de la lectura de textos literarios se modifica notablemente cuando ésta se da dentro del contexto escolar, y es en esa situación especial en la que los estudiantes se enfrentan a estos textos en las evaluaciones SEC.

Textos literarios

Los logros y las dificultades en ítems de respuesta cerrada

Los alumnos evidencian ser competentes para:

- ✓ Identificar información explícita de fácil localización.
- ✓ Identificar información explícita de difícil localización, mencionada textualmente en el ítem.
- ✓ Interpretar el tema o una característica de un personaje expresados en una generalización.
- ✓ Diferenciar los personajes de las personas nombradas.
- ✓ Reconocer la trama textual predominante, en la obra de teatro.

Los alumnos evidencian ser medianamente capaces de:

- ✓ Identificar información explícita de difícil localización, mencionada a través de una reformulación en el ítem.
- ✓ Analizar el uso de recursos poéticos en el lenguaje literario.
- ✓ Realizar inferencias vinculando información del texto con información previa, o vinculando datos aportados por el texto.
- ✓ Interpretar relaciones de correferencialidad entre elementos del texto.
- ✓ Identificar los elementos de la estructura del texto, en la obra de teatro.
- ✓ Inferir el significado de una palabra por el contexto.

Los alumnos evidencian dificultades para:

- ✓ Analizar la función que cumplen los elementos de la estructura del texto, en la obra de teatro.
- ✓ Reconocer los componentes del conflicto dramático y analizar su función.
- ✓ Interpretar relaciones de temporalidad entre datos del texto, en el cuento.
- ✓ Interpretar relaciones de causalidad entre datos del texto, en el cuento.
- ✓ Reconocer la trama textual predominante, en el cuento.

Sobre los logros

Tal como sucedió con los otros dos tipos de textos, los alumnos tienen un desempeño competente para detectar información explícita literal. Esto sucede aún cuando la información está en lugares menos destacados del texto.

Uno de los logros más claramente presentes en relación con el tipo de texto tiene que ver con la identificación de algún aspecto del texto expresado a través de una generalización. El ejemplo típico de esta clase de tareas es la mención del tema de un texto. Este desempeño eficiente es de marcada importancia, ya que la operación intelectual que implica un movimiento reflexivo desde lo específico a lo general es sensiblemente más compleja que la de ir desde lo general a lo específico. Cuando le solicitamos al alumno una generalización lo estamos instando a desplazarse desde el plano de lo experiencial, lo específico o lo anecdótico hacia el plano de las ideas y los conceptos, sin perder el vínculo de significado entre ambas dimensiones.

Por otra parte, las consignas que involucraron la trama textual como contenido evaluado se ubicaron entre los desempeños moderados y altos, en general para todos los tipos de textos evaluados. En el siguiente ítem se observa una tarea que involucra ese contenido:

En este texto predomina:
A. el diálogo.
B. el monólogo.
C. la narración testigo.
D. la narración omnisciente.

Texto: Obra de teatro	
Habilidad evaluada: Análisis	
Opciones	Porcentaje de elección
Respuesta correcta: A	62,73%
Distractor B	14,28%
Distractor C	10,60%
Distractor D	10,88%
Omitidas	1,51%

En este ítem se evidencia que los alumnos son competentes para reconocer el uso de la trama dialogal o conversacional, pero además existen otros factores involucrados en el comportamiento de los distractores. El distractor B supone una variante de la trama conversacional que depende mucho más del contexto comunicativo que de sus rasgos estructurales (es decir, el monólogo se diferencia del diálogo fundamentalmente por la ausencia de interlocutor, y no tanto por una forma de expresión o sintaxis diferenciada), y en ese caso hubo un índice muy bajo de confusión. Por otro lado, los distractores C y D contemplan el desacierto de confundir la trama dialogal con el acto de enunciación de un narrador, y tampoco hubo mayores niveles de dificultad en ese sentido.

Sobre las dificultades

El comportamiento de los ítems vinculados a este tipo de texto evidencia que los alumnos son competentes a la hora de detectar información explícita en los textos literarios, con una dependencia respecto a la manera en que se pregunta. Si el ítem reitera la información de manera literal, los alumnos tienen una actuación competente, si el ítem presenta la información reformulada, los alumnos alcanzan un desempeño intermedio.

Como ya quedó evidenciado en el desarrollo de este informe, esta situación se reitera de la misma manera en los tres tipos de textos evaluados. Puede deberse a una familiaridad del alumno con tareas que contienen en su enunciado términos literales del texto, además de una falencia en las operaciones interpretativas que se dan automáticamente en la lectura o posteriormente al reflexionar sobre lo leído. En el apartado “*Para favorecer la lectura de textos literarios*” propondremos algunas sugerencias para operar sobre esta dificultad.

Por otra parte, entre las dificultades se pusieron en evidencia algunas que indican la ausencia de determinados contenidos en el trabajo áulico. Observemos el siguiente ejemplo:

Leé el siguiente fragmento del texto:
<i>LORENZO: (Aparte a María) No quiso llamar al médico.</i>
La indicación “(Aparte a María)” significa que el actor que represente a Lorenzo debe:
A. Gritar la frase a María.
B. Simular que piensa en voz alta.
C. Mostrar que siente lástima por Julio.
D. Simular que habla sin ser escuchado por Julio.

Texto: Obra de teatro	
Habilidad evaluada: Análisis	
Opciones	Porcentaje de elección
Distractor A	18,30%
Distractor B	22,62%
Distractor C	33,82%
Respuesta correcta: D	24,55%
Omitidas	0,71%

Este ítem evalúa un contenido muy específico: la significación que tiene el aparte en relación con la puesta en escena de una obra teatral. Como ya se mencionó anteriormente, los ítems en cuyo desempeño se da una situación de paridad entre las tres opciones y el acierto (como es este caso) suelen ser una fuerte indicador de que el contenido evaluado no se encuentra a disposición en la “biblioteca” mental de los alumnos.

No obstante, el ítem está evidenciando una doble dificultad, una es la que se mencionó más arriba, que está vinculada estrictamente con el conocimiento del contenido. La otra tiene que ver con las inferencias, y por lo tanto se encuentra en el plano de las habilidades y no de los contenidos. Nos referimos aquí a la siguiente

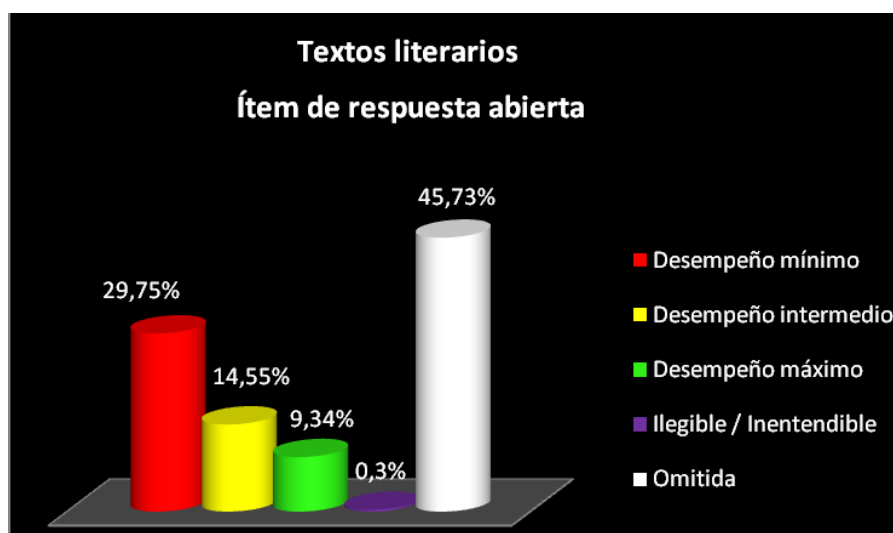
situación: el uso del aparte en la puesta en escena posibilita hacer partícipe al espectador de algo que al menos uno de los personajes desconoce (el personaje que simula no escuchar la frase dicha “aparte”). Esta condición del aparte posibilita un segundo camino para comprender su sentido, el camino de la **inferencia** que equivale a asumir que lo dicho (por su tono o su contenido) no debía ser escuchado por uno o más de los personajes, o detectar, al revés, que esos personajes no actúan en consecuencia de lo dicho, razón por la cual se puede suponer que no lo escucharon. En este caso, un alumno puede inferir que la respuesta correcta es la D (“*Simular que habla sin ser escuchado por Julio*”) porque sabe a través de los datos del propio texto que a Julio le molestaría escuchar la alusión al médico.

Los resultados de este ítem indican que la mayoría de los alumnos no pudo llegar a la respuesta correcta por ninguno de los dos caminos. Esto puede estar ligado al lugar que se les otorga a los textos dramáticos en la enseñanza de la literatura, que muchas veces suele quedar relegado frente a los géneros más elegidos para el trabajo áulico, como lo es el cuento. Al mismo tiempo puede vincularse con una dificultad para la reflexión sobre la especial situación comunicativa que implica un texto escrito para ser representado. Ambos factores deben tenerse en cuenta a la hora de dimensionar las dificultades en relación con este tipo de texto.

Textos literarios

Los logros y las dificultades en ítems de respuesta abierta

En el siguiente gráfico se observan los desempeños en relación con el ítem de desarrollo evaluado sobre un texto literario:



En este ítem se solicitó a los alumnos la fundamentación de un juicio de valor personal sobre el uso de un procedimiento de ficcionalización en un cuento. Los desempeños reflejan los siguientes logros y dificultades:

Los alumnos que alcanzaron el desempeño máximo fueron competentes para:

- ✓ Elaborar un juicio crítico completo y coherente.
- ✓ Fundamentar su postura mencionando al menos un aspecto del cuento relacionado de manera directa con su valoración.

Los alumnos que se ubicaron en el desempeño intermedio lograron:

- ✓ Hacer mención de una postura valorativa y aludir a ciertos elementos del texto, pero sin poder establecer un vínculo coherente entre ambos elementos.

Los desempeños de los alumnos que se ubicaron en el mínimo fueron:

- ✓ Hacer mención de una postura valorativa y fundamentarla con aspectos del texto que no son pertinentes para el razonamiento expresado.
- ✓ Realizar una valoración que no se vincula con el tema propuesto en el ítem.
- ✓ Transmitir su propia experiencia como lectores del texto.
- ✓ Relatar el argumento del cuento.

Este ítem fue el de más elevada cantidad de respuestas omitidas (45,73%) en relación con el resto de los ítems de desarrollo. No obstante, los niveles de desempeño máximo se mantuvieron en los mismos porcentajes, un **9,34%** en los **textos literarios**, la misma cantidad en los **textos para aprender** y un **7,04 %** en los **textos para hacer**. Por otra parte, la cantidad de alumnos que tuvieron un desempeño mínimo es la más baja de los tres tipos de textos evaluados, con un **29,75%**. No obstante, estos resultados ponen en evidencia que los alumnos que “salieron” del desempeño mínimo no se trasladaron al intermedio o al máximo (porque no hay modificaciones sensibles en esos porcentajes), sino que omitieron la respuesta. Subyace a este análisis que la elaboración de un juicio de valor en relación con un texto literario fue la tarea que más se les dificultó, y por eso la mayoría de los alumnos (alrededor del 85%) no respondieron o llegaron sólo a un desempeño mínimo.

La tarea requerida solicitaba una valoración sobre la eficacia del uso de un procedimiento de ficcionalización. Los siguientes son ejemplos de tareas con esas características:

¿Considerás que el uso de un narrador protagonista sirve para crear una atmósfera extraña? Fundamentá tu respuesta con elementos del texto.

El anticipo del final en el inicio del cuento, ¿sirve para generar suspenso? Fundamentá tu respuesta con elementos del texto.

Este tipo de tareas dependen de dos factores que operan simultáneamente a la hora de elaborar el razonamiento: la competencia para elaborar una argumentación y el conocimiento sobre procedimientos de ficcionalización. Como se puede observar en los ejemplos, los procedimientos de ficcionalización que se evalúan son básicos (el tipo de narrador utilizado, la inversión de los elementos de la estructura), y en general su conceptualización se encuentra entre los conocimientos previos de los alumnos ya sea por un trabajo específico con el análisis del discurso literario o por su familiaridad con la lectura de cuentos.

Por estas razones, el peso de la dificultad recae mayormente sobre la competencia para argumentar. No obstante, otro aspecto del ítem pudo influir sobre estos resultados: tal como lo observamos en los ítems de desarrollo vinculados con otros tipos de texto, la tarea requería la elaboración de un juicio crítico en relación con un texto y sus características, mientras que los alumnos tienen internalizado un mecanismo de argumentación pragmático, que se vincula con las necesidades de su vida diaria o con acontecimientos de actualidad propuestos en una consigna escolar. Probablemente muchos de ellos se encontraron en esta evaluación por primera vez con la necesidad de elaborar un texto que argumenta sobre otro texto.

Todos estos factores imponen una reflexión sobre lo que el estudiante cree que se espera de él en función de lo que es más frecuente en el aula. Las tareas propuestas deben implicar un abanico de situaciones comunicativas lo más parecido posible a las situaciones extraescolares. Las actividades deben rehuir al encasillamiento en fórmulas elaboradas con el propósito específico de realizar una “práctica” escolar que difícilmente se repita en cualquier otro ámbito que no sea la escuela. Este factor puede contribuir a un acercamiento que todos los docentes anhelan entre la capacidad de nuestros alumnos para hacer uso (y hasta “abuso”) de la argumentación cuando ésta defiende sus intereses, y su competencia para producir un texto argumentativo. Es difícil entender el divorcio real que hay entre dos prácticas que hacen uso del mismo discurso, quizás ese divorcio esté más vinculado con lo que sucede dentro del aula que con los desempeños posibles de los alumnos.

Proporcionar, progresivamente, tareas de producción de textos argumentativos cuyos temas estén cada vez menos “atados” a la experiencia directa y cotidiana de los estudiantes y más ligados a temas que requieren mayor elaboración intelectual puede contribuir a la superación de estas dificultades.

Para favorecer la lectura de textos literarios

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades evidenciadas en los desempeños de los alumnos, se propone:

- ✓ Favorecer el reconocimiento de la estructura, el propósito y el estilo en cada género literario oponiéndolo a otros con los que comparta rasgos comunes, de modo que resulten evidentes las diferencias.
- ✓ Sumar a los cuentos otras formas literarias adecuadas a las capacidades lectoras de los alumnos, y que promuevan avances en la comprensión de textos estéticos de carácter más complejo, con rasgos estructurales específicos (como el texto dramático y la poesía), alteraciones temporales, interrupción de la secuencia narrativa, multiplicidad o ausencia de conflictos, alternancia en los puntos de vista narrativos, uso de recursos semánticos y fónicos, etc.
- ✓ Tratar de compensar el efecto del contexto escolar en la comprensión de la lectura promoviendo las interpretaciones diversas de los textos de ficción, el debate sobre esas interpretaciones, la lectura en el hogar y por placer, entre otras estrategias.

-
- ✓ Propiciar el análisis de los diferentes puntos de vista que se presentan en la narración: el del narrador y el de los personajes o actores, diferenciándolos del punto de vista del lector externo al relato como un modo de favorecer el reconocimiento del otro y de la diversidad.
 - ✓ Apoyar la comprensión de los mecanismos de construcción del discurso poético, poniendo énfasis en el uso connotativo del lenguaje y los diversos recursos a los que puede acudir.
 - ✓ Favorecer las actividades de verificación de las hipótesis que surgen antes de leer y mientras se lee, para fortalecer la autorregulación de la comprensión.
 - ✓ Propiciar de manera sistemática la diferenciación entre la posición, los objetivos, los intereses y las necesidades del lector, de aquellos que corresponden al autor.
 - ✓ Orientar tareas de escritura que permitan aprender sobre las estructuras y las operaciones descriptivas y narrativas de los textos literarios en prosa.
 - ✓ Impulsar la comprensión de algunas figuras propias del texto estético, como la metáfora, así como de la homonimia y la polisemia.
 - ✓ Promover la escritura creativa de variados géneros ficcionales propiciando la invención como manera de familiarizarse con el uso estético del lenguaje y la creación de mundos posibles.

Bibliografía |

- Cassany, D. **Tras las líneas**. Anagrama. Barcelona. 2006
- Cassany, D. (1989) **Describir el escribir**. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós
- Colomer, T, y Camps, A. (1996) **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid: Celeste/MEC.
- Jolibert, J. et al (1995) **Formar niños lectores de textos**. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.
- LLECE/SERCE (2008) – **Aportes para la enseñanza de la lectura**- Santiago, OREALC/UNESCO.
- Silvestri, A. (1995). **El texto instruccional**. Buenos Aires, Eudeba.
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó-ICE.
- Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. New York, Academic Press.
- Van Dijk, T. (1981). **Las estructuras y funciones del discurso**. Madrid, Cátedra.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). **La explicación**. Buenos Aires, Eudeba