



UAI

Universidad Abierta Interamericana

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo Sede Regional Rosario

“Bajo rendimiento en comprensión lectora de alumnos de 1º Año de una escuela secundaria confesional céntrica de Rosario. 2015. Posibles intervenciones psicopedagógicas”.

Títulos a obtener:

- Licenciatura en Psicopedagogía
- Profesorado en Psicopedagogía

Alumna: Hirtz, Gisela

Docente tutor: Muraca, Francisco.

Diciembre 2015

ÍNDICE

Agradecimientos.....	6
Problema.....	7
Resumen.....	8
Introducción.....	10
Estado del arte.....	12

PARTE I. MARCO TEÓRICO:

Capítulo 1: Leer.....	21
1.1. Los módulos principales de la lectura.....	21
1.2. Diferencia entre decodificación y comprensión lectora.....	22
Capítulo 2: Comprensión Lectora.....	24
2.1. Micro y Macroestructura del texto.....	25
2.2. Procesos intervinientes en la comprensión lectora.....	26
2.3. Modelo Multicomponencial de la comprensión lectora.....	28
2.3.1. Representaciones mentales.....	29
2.3.2. Conocimientos previos e inferencias.	29
2.3.3. Memoria de corto plazo, memoria de trabajo y comprensión del texto.....	30
2.3.4. Vocabulario.....	31
2.3.5. Inhibición y actualización.....	32
2.3.6. La metacognición y las estrategias de control.....	33
2.3.7. Las áreas de la comprensión lectora.....	34
2.3.7.1. Área 1: Esquema básico del texto.....	35

2.3.7.2. Área 2: Hechos y secuencias.....	35
2.3.7.3. Área 3: Semántica léxica.....	36
2.3.7.4 Área 4: Estructura Sintáctica.....	36
2.3.7.5. Área 5: Cohesión.....	37
2.3.7.6. Área 6: Inferencias.....	37
2.3.7.7. Área 7: Intuición del texto.....	39
2.3.7.8. Área 8: Jerarquía del texto.....	40
2.3.7.9. Área 9: Modelos mentales.....	41
2.3.7.10. Área 10: Flexibilidad mental.....	41
2.3.7.11. Área 11: Errores e incongruencias.....	42
2.4. Dificultades de comprensión lectora.....	43
2.4.1. Malos comprendedores.....	45
Capítulo 3: Intervención Psicopedagógica Institucional.....	47
Capítulo 4: Programas de Intervención en Comprensión Lectora.....	50
4.1. Programa de Enseñanza Recíproca.....	50
4.2. Programa de Enseñanza Directa.....	51
4.3. Programa de Instrucción en Comprensión de textos expositivos de Sánchez.....	51
4.4. Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje (García Madruga y otros).....	52
4.5. Programa “Leer Para Comprender II”	53
4.6. Consideraciones sobre los programas de intervención en comprensión lectora.....	54

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.

Capítulo 5: Diseño de Investigación.....	58
5.1. Problema.....	58
5.2. Objetivos.....	58
5.3. Variables.....	58
5.4. Categorías para el análisis cualitativo.....	59
5.5. Diseño metodológico.....	60
5.6. Procedimientos, técnicas e instrumentos.....	61
5.7. Población.....	61
5.8. Plan de análisis de los datos.....	62
Capítulo 6: Presentación y análisis de los datos.....	63
6.1. Rendimiento en comprensión lectora (TLC II).....	63
6.1.1. Resultados 1º Año “A”.....	63
6.1.2. Resultados 1º Año “B”.....	68
6.1.3. Resultados 1º Año “C”.....	73
6.1.4. Resultados globales.....	79
6.1.5. Comparación entre textos tomando el total de la muestra, expresado en cuartiles.....	84
6.1.6. Comparación del rendimiento entre Divisiones expresada en Cuartiles.....	85
6.2. Componentes de la comprensión lectora.....	87
6.2.1. Esquema básico del texto.....	88
6.2.2. Hechos y secuencias.....	89
6.2.3. Semántica Léxica.....	90
6.2.4. Estructura Sintáctica.....	91

6.2.5. Cohesión.....	91
6.2.6. Inferencias.....	92
6.2.7 Intuición del texto.....	93
6.2.8. Jerarquía del texto.....	94
6.2.9. Modelos mentales.....	94
Conclusiones.....	96
Sugerencias.....	103
Fortalezas y debilidades.....	103
Propuestas.....	104
Referencias bibliográficas.....	105
Anexos.....	107
Anexo I: Modelo de screening.....	108
Anexo II: Respuestas Screening.....	116
Anexo III: Datos normativos (baremos) de las pruebas de screening.....	117
Anexo IV: Resultados de la prueba de Screening.....	119
Anexo V: Alumnos con bajos puntajes seleccionados para el análisis cualitativo.....	123
Anexo VI: Justificación de correspondencia entre preguntas de pruebas de screening y áreas.....	125
Anexo VII: Errores de alumnos con bajo rendimiento por área.....	127

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Susana y José María,

por su amor y apoyo incondicional.

A todos aquellos que de alguna forma

me acompañaron y ayudaron

en este camino...

¡Gracias!

PROBLEMA:

¿Qué tipo de intervenciones psicopedagógicas son posibles en el bajo rendimiento en comprensión lectora en alumnos de primer año de la escuela secundaria?

Objetivos:**Objetivos Generales:**

- ✓ Proponer y describir posibles intervenciones psicopedagógicas para alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora.

Objetivos Particulares:

- ✓ Conocer el porcentaje de alumnos con rendimiento inferior al promedio en comprensión lectora de alumnos de primer año del nivel medio de una escuela confesional céntrica de Rosario, en el año 2015.
- ✓ Describir los componentes básicos de la comprensión lectora que se ven afectados con mayor frecuencia en los alumnos que presentan bajo rendimiento.
- ✓ Proponer y describir programas en el campo de la comprensión lectora.

RESUMEN:

La presente investigación se realizó a partir de datos recolectados en una escuela confesional céntrica de Rosario en el ciclo lectivo 2015, en alumnos de primer año de la escolaridad secundaria.

Este estudio es descriptivo de carácter cuantitativo y cualitativo y se realizó con la finalidad de conocer cuáles son las posibles intervenciones psicopedagógicas en el bajo rendimiento en comprensión lectora. Para la consecución de este fin se plantearon objetivos relacionados con el conocimiento del porcentaje de alumnos con bajo rendimiento y cuáles eran las dificultades más frecuentes que presentaban los mismos, para de esta forma arribar a intervenciones más acordes con la problemática que presenta la muestra. Esta problemática surge por el conocimiento de los obstáculos que generan las dificultades de comprensión en los alumnos.

Se utilizó como base la evaluación realizada por la psicopedagoga de la institución mediante el Test Leer Para Comprender II, aplicado en todos los primeros años de la institución educativa. No existió contacto directo con los alumnos, aunque sí con los protocolos. A partir de los resultados se realizó un análisis cuantitativo de toda la muestra para obtener los porcentajes de alumnos con dificultad, dicho análisis se realizó en tres tipos de puntajes: Media (con desvío estándar y puntaje de alerta), percentil y cuartil. A partir de estos últimos se redujo la muestra a aquellos que se ubicaron en puntajes que permitían suponer un bajo rendimiento. Una vez seleccionada la muestra se procedió al análisis cualitativo de los errores relacionando cada una de las preguntas a las áreas del test de screening. La correspondencia entre cada pregunta y las áreas fue brindada por la autora del test y justificada por quien realiza la presente investigación.

Los resultados demostraron que: un 37% de los alumnos presento bajo rendimiento en el texto narrativo y otro 43% en el texto informativo. Además todas las áreas presentaron errores, y ninguna de ellas quedo exenta de dificultades, pero algunas se encontraron afectadas en mayor medida que otras. Las que presentaron más obstáculos fueron esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, jerarquía, estructura sintáctica,

modelos mentales e intuición, en el orden mencionado. Por otra parte inferencias y cohesión presentaron pocos errores.

Se concluye que es recomendable llevar adelante un entrenamiento exhaustivo de las áreas más comprometidas, y que es necesario el compromiso del colectivo docente para incluir aspectos que faciliten la comprensión de textos en todas las asignaturas, y el compromiso de la institución para incluir capacitaciones en el área y concientizar sobre la importancia de la comprensión de textos en todos los ámbitos de la vida.

INTRODUCCIÓN:

El fin último del acto de leer es comprender un texto. Desde el comienzo de la escolarización del niño/a se realiza un fuerte hincapié en la instrucción del mismo, y se lo considera como básico y primordial para los subsiguientes aprendizajes.

Si un sujeto no es capaz de comprender, difícilmente podrá expresar lo leído, y en consecuencia, el acceso al conocimiento se verá obstruido.

Según Valeria Abusamra (2014) El tema de la comprensión lectora ha ganado visibilidad y constituye un tópico de la agenda educativa, toda vez que se trata de una competencia imprescindible para desempeñarse eficazmente en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Es un proceso complejo en el que intervienen factores múltiples – lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y personales-, y que la institución educativa debe abordar con fundamento teórico y apropiadas estrategias metodológicas.

Los textos se encuentran presentes en todos los ámbitos de la vida diaria, por lo tanto es de vital importancia que adolescentes, que recientemente han accedido al nivel medio, logren controlar las competencias lectoras, habida cuenta que dicho nivel prepara para un futuro ingreso a la Universidad o mundo laboral. Identificar las dificultades que se presentan en el ámbito antes mencionado, resultaría de vital importancia para su futuro.

Sería conveniente identificar si se presentan dificultades en la comprensión lectora para ayudar al educando no sólo en el recorrido escolar, sino también en su vida diaria.

La presente investigación intentará identificar dificultades en la comprensión de textos en alumnos ingresantes al nivel medio, ya que en este momento se produce un quiebre, se dejan los textos sencillos de la primaria para comenzar a adentrarse en textos que representan mayor complejidad y por lo tanto un desafío para el educando, y por supuesto para el docente a cargo quien debe utilizar estrategias para andamiar estos nuevos aprendizajes.

A partir de las dificultades identificadas se propondrán diferentes intervenciones para mantener y mejorar la comprensión.

La recolección de datos se realizará mediante el test de screening del “Test Leer Para Comprender II, TLC-II”, para 1º, 2º y 3º año de la educación secundaria. Con los datos aportados por este instrumento se realizará en primer lugar un análisis cuantitativo para apreciar cuantos alumnos presentan bajo rendimiento en comprensión lectora. A continuación se tomará la población con dificultades y se llevará a cabo una valoración cualitativa sobre los componentes de la comprensión lectora que se encuentran afectados con mayor frecuencia, y las posibles causas de esto.

Por último, con la información cuanti y cualitativa recolectada se realizarán recomendaciones sobre distintos programas que se podrían aplicar en el ámbito de la comprensión lectora, que resulten más acordes según el tipo de dificultad más frecuente.

Este trabajo de investigación se encuentra dividido en dos partes. La primera es el marco teórico y consta de 4 capítulos en los cuales se abordan los aspectos fundamentales sobre la teoría que sustenta dicho trabajo. La segunda parte se encuentra constituida por el marco metodológico y en él se realizan los lineamientos sobre el diseño metodológico y el análisis de los datos.

Esta investigación intenta brindar la mayor información posible que se pueda obtener utilizando un test de screening en una población de gran magnitud, cuando se cuenta con poco tiempo y es necesario tomar decisiones que mejoren el rendimiento y el transito académico de los educandos en el inicio de la educación secundaria.

ESTADO DEL ARTE

A continuación se presentan diversos trabajos de investigación en el ámbito de la intervención psicopedagógica y de la comprensión lectora.

Dentro del ámbito nacional, se encuentra la tesis doctoral llevada adelante por el Lic. Alberto Edgardo Gatti, la misma se titula “Comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria: Diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios”

Los objetivos de este trabajo se dirigieron a contrastar y valorar experimentalmente la eficacia de una intervención educativa diseñada para favorecer los procesos de comprensión con adultos universitarios. Atendiendo a este propósito, el programa puesto a prueba, recogió una amplia investigación sobre programas de intervención precedentes, y también los desarrollos teóricos que intentan dar cuenta de la especificidad de dicha intervención en el ámbito universitario. Al respecto, no se observaron antecedentes de intervenciones orientadas a la enseñanza de la comprensión con la población que se incluyó en el estudio: alumnos universitarios adultos que inician estudios de postgrado. Los resultados obtenidos en el estudio permitirían afirmar que la intervención en comprensión sería siempre pertinente en la medida que nuevos estudios y nuevos textos imponen nuevas exigencias a las competencias lectoras de los alumnos universitarios. Es decir, la pertinencia de la intervención en comprensión en la Universidad sería independiente de la edad de los alumnos y de la existencia de estudios universitarios previos.

La hipótesis de partida era que los alumnos adultos entrenados en estrategias de comprensión, orientadas a los procesos de selección de la información importante de los textos, contarían al finalizar el entrenamiento con estrategias más eficaces de comprensión que los alumnos que no recibieron el entrenamiento. Los resultados que se han presentado permitieron, en efecto, verificar esta hipótesis a través de una doble comparación: las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control por un lado, y las diferencias entre el grupo experimental y un grupo de buenos lectores (grupo A) por otro.

Este estudio confirmó el valor de la enseñanza de la comprensión en el ambiente universitario. Los resultados obtenidos permitirían verificar ese valor independientemente de la edad de los alumnos o el nivel de estudios universitarios. En efecto, a los numerosos estudios que plantean la importancia y las características que debería tener la intervención en comprensión en la Universidad, se agregaría el aporte de este estudio que ha trabajado con una población, cuya edad y nivel de formación, no ha sido generalmente tomada en cuenta por estudios anteriores.

Otro estudio, llevado adelante por el Estado Nacional, en el marco de las responsabilidades del Estado Nacional y los gobiernos educativos jurisdiccionales reguladas por la Ley Nacional de educación y lo establecido en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, es el llamado ONE, realizado en 2013 en una muestra de alumnos pertenecientes a 2°/3° año de Educación Secundaria.

De la prueba de Lengua de Segundo/Tercero de Educación Secundaria, administrada en 2013, se desprenden los siguientes resultados: el 75,6% de los alumnos se agrupan en los Niveles Alto y Medio de Desempeño. Su práctica les permite leer con estrategias de relectura total y parcial, diferenciar, cotejar e integrar información, construir significados globales a partir de la ratificación y/o rectificación de hipótesis de lectura y realizar inferencias de distinto grado de dificultad. Estos estudiantes pueden comprender textos periodísticos pertenecientes a distintos subgéneros, que combinan distintas tramas en su interior (argumentación, diálogo, descripción, narración), y de divulgación científica y cuentos de autor de diferentes géneros. El 24,4 % de los alumnos se ubican en el Nivel de Desempeño Bajo. En general, estos estudiantes pueden abordar algunos aspectos textuales superficiales y realizar actividades mecánicas de lectura y relectura parcial para localizar información sobre textos muy frecuentados escolarmente. Distinguen de modo incipiente la trama organizacional básica de un texto (por ejemplo, la diferenciación de clases de palabras usadas, el predominio de algunos modos verbales, la silueta o esquema visual del escrito, etc.). Reconocen elementos explícitos relevantes, como la secuencia narrativa y pueden diferenciar textos literarios de periodísticos. Localizan datos e informaciones cuando dicha información se

encuentra en posición muy destacada, en los primeros o últimos párrafos de los textos.

Se puede citar además, la tesis doctoral realizada por María Micaela Villalonga Penna, en San Miguel de Tucumán, la cual trata sobre comprensión lectora en niños de escolaridad primaria que viven en contextos de pobreza en dicha provincia. El problema abordado en esta investigación se centró en las dificultades en la comprensión lectora, considerando las variables psicolingüísticas implicadas y su relación con las condiciones socioeconómicas, en niños de nueve/diez años de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Desde una perspectiva psicolingüística, las dificultades en comprensión lectora pueden deberse a la decodificación ineficaz, la carencia de conocimientos generales o de vocabulario y la imposibilidad de realizar inferencias y/o controlar metacognitivamente el proceso de comprensión.

Los objetivos de esta investigación fueron: 1) estudiar el estado y las relaciones entre, las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal, inferencias textuales); 2) analizar la relación entre habilidades de comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento general o semántico, inferencias textuales) y las condiciones de vida o nivel socio-económico. Además, se plantearon las siguientes hipótesis: 1) las habilidades de la comprensión lectora se hallan relacionadas entre sí; 2) las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general, inciden en la realización de inferencias textuales; 3) las condiciones de vida influyen en las habilidades de la comprensión lectora. Las situaciones de pobreza extrema incidirían negativamente en las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión textual.

Se utilizó un diseño correlacional. La muestra fue de tipo no probabilística o dirigida, compuesta por 94 niños de 4° grado (ocho/diez años) de San Miguel de Tucumán (cuarenta y nueve, de una escuela primaria peri-urbana de gestión estatal y cuarenta y cinco de una escuela urbana). Se emplearon como instrumentos para obtener datos: encuesta socio-demográfica, batería de evaluación de los procesos lectores (identificación de letras y procesos léxicos), escala de inteligencia de *Wechsler* (vocabulario y comprensión), tareas de

inferencias de Cain&Oakhill adaptadas por Canet Juric y Burin. Los datos se tabularon y se analizaron a partir de estadística descriptiva e inferencial.

Los resultados evidenciaron que las habilidades lectoras se relacionaban entre sí. Al comparar las condiciones de vida, los niños con Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) tenían un mejor rendimiento en todas las habilidades que los niños con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La varianza común entre las habilidades lectoras se explicaba en gran medida por factores asociados a las condiciones de vida, porque cuando se parcializaban éstas, las correlaciones entre las habilidades lectoras dejaban de ser significativas, exceptuando las más básicas (decodificación y vocabulario) que parecen depender de factores adicionales.

De este modo, se llegó a la conclusión de que las condiciones de pobreza infantil extrema incidían negativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras, especialmente aquellas vinculadas con la construcción de la coherencia textual. Si bien un adecuado desarrollo de las habilidades lectoras básicas facilitaría en parte la comprensión global del sentido de un texto, la incidencia de la pobreza en las habilidades lectoras superiores (inferencias) determina en gran medida las posibilidades de los niños menos aventajados de comprender lo que leen. Tener en cuenta cómo se ven afectadas las habilidades lectoras, permitiría desarrollar programas de intervención para mejorar el rendimiento de los niños menos aventajados económicamente.

Otra investigación, que se puede mencionar, es una recientemente realizada por Ayelén Thobokot, en Rosario, provincia de Santa Fe, “La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana - Sede regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida?”, este estudio descriptivo de covariación, cuantitativo y transversal se llevó a cabo con el fin de observar si la comprensión lectora literal, inferencial y crítica y el metaaprendizaje tenían relación con la edad y los estudios previos en la población evaluada, considerándose a la temática de interés en el ámbito educativo en general y específicamente en el psicopedagógico debido a los innumerables casos de sujetos con dificultades u obstáculos en sus aprendizajes, tanto sistemáticos

como asistemáticos, originados en el acceso limitado o dificultoso a la comprensión del material escrito.

En el mismo, la comprensión literal se evaluó a través de la extracción de ideas principales, el reconocimiento de máximas y el agregado de ideas secundarias. La comprensión lectora inferencial, mediante la identificación de dos ideas implícitas y la producción de una síntesis. Mientras que la crítica fue evaluada a través de la ejemplificación de las máximas previamente extraídas mediante vivencias o situaciones de la vida diaria. Por otro lado, se investigó si los alumnos poseían habilidad o destreza metacognitiva a través de la autocorrección de la comprensión literal efectuada.

La población estuvo constituida por 40 alumnos, en su mayoría de sexo femenino y con edades comprendidas entre los 18 y 41 años arribando a un promedio de 21 años de edad.

Los resultados obtenidos demostraron que: la comprensión lectora literal fue alcanzada por las $\frac{3}{4}$ partes de la población evaluada con un número de ideas principales superior o igual a la media (42% y 35% respectivamente), con un mayor reconocimiento por parte de quienes poseían mayor edad y estudios previos. Evaluadas grupalmente, las ideas centrales se identificaron en un 64%. Del total de 5 ideas que pueden ser extraídas del texto, la mediana resultó de 3, al igual que el 1º cuartil, lo que confirma el dato proporcional dado anteriormente. La situación es similar en relación con las ideas secundarias expresadas; dato que favorece a los alumnos de menor edad. La extracción de las máximas, consigna también de tipo literal, fue lograda exitosamente en un 60% de la población con un mayor reconocimiento por parte de aquellos de mayor edad. La comprensión lectora inferencial no fue de fácil acceso para los estudiantes ya que, en cuanto a la expresión de las ideas implícitas en el texto, sólo 5 alumnos reconocieron una de las mismas, mientras que la otra no fue reconocida por ninguno de ellos. En la elaboración de la síntesis, según la edad y estudios previos, arrojaron mejores resultados los de mayor edad en relación con la utilización del máximo de conceptos esperables. En lo que respecta a comprensión lectora crítica, todos los alumnos que respondieron esta consigna (el 60% de la población) demostraron la posibilidad de acceso a la misma. En cuanto al aporte metacognitivo del trabajo, el 74% de los alumnos evaluados no lograron utilizar correctamente tales habilidades o destrezas a la

hora de autocorregirse las ideas extraídas previamente, con una distribución bastante similar en ambos grupos pero más descendido en los de menor edad.

A nivel internacional, se puede señalar la tesis realizada por Irma Patricia Madero Suárez, en marzo de 2011, la misma se titula “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”. Este trabajo presenta una investigación que fue llevada a cabo con alumnos de tercero de secundaria en la ciudad de Guadalajara. La investigación se centró en describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Para lograr el objetivo se utilizó un método de investigación mixto secuencial. En la primera fase, cuantitativa, se estableció el nivel lector de los alumnos, aplicando un examen de comprensión lectora obtenido de los reactivos liberados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) realizado en el año 2000. Con los resultados de dicha evaluación se formaron dos grupos de alumnos: uno de altos lectores y uno de bajos lectores. Se eligió una muestra de alumnos de ambos grupos, con la cual en la segunda fase de corte cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas y se observó a los alumnos durante la ejecución de dos tareas lectoras con el fin de evidenciar el proceso seguido para lograr la comprensión. Con los datos recabados se elaboró un modelo que muestra el camino que siguen los alumnos al leer y la forma en la que afectan a este proceso las creencias acerca de la lectura y el uso del pensamiento metacognitivo. A partir del modelo se concluyó que las creencias acerca de la lectura estaban relacionadas con un abordaje de la lectura activo o pasivo y se propuso la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como herramienta para alterar las creencias acerca de la lectura que tienen los alumnos con dificultades en este proceso e indagar si el cambio en las creencias produce cambios en el nivel de comprensión lectora.

En 2009, se llevó adelante un trabajo de investigación sobre “comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria”, a cargo de Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A. y García, M. El objetivo de este trabajo fue analizar el peso que tiene la comprensión de textos en el rendimiento en secundaria obligatoria, para reflexionar desde allí sobre la necesidad de intervenir sobre su mejora y los procedimientos más efectivos. Para ello se analizó el peso relativo

que tiene la comprensión lectora en los resultados académicos de una muestra representativa de los estudiantes de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia, de ambos sexos y distribuidos proporcionalmente en las cuatro provincias gallegas. La muestra total fue de 1392 (719 varones y 673 mujeres), con una edad media 14,23 años. La evaluación de la comprensión lectora se realizó a través del Test de Comprensión Lectora (Lázaro Martínez, 1980). Los resultados de un análisis discriminante que contemplaba en total 71 variables (incluida la comprensión lectora), permiten afirmar que ésta se encuentra entre las variables asociadas al rendimiento alto en 2º y 4º de ESO. A partir de estos resultados se reflexionó sobre el modo de incidir sobre la mejora de la comprensión lectora en este nivel educativo, haciendo especial hincapié en la necesidad de trabajar sobre la comprensión de modo transversal a lo largo del currículo.

Por último se puede tener en cuenta la evaluación realizada a nivel internacional, llevada adelante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), en 2009 con énfasis en la comprensión lectora. Esta evaluación es un estudio sobre logros de aprendizaje en alumnos de 15 años de edad.

En dicha edición, participaron 65 países, en su gran mayoría europeos, de América del norte, algunos de Asia y el Pacífico, nueve de Latinoamérica y el Caribe, y Túnez por África.

Para relevar el nivel de rendimiento de los estudiantes de 15 años, la evaluación PISA se aplica sobre una muestra representativa de escuelas, estatales y privadas, urbanas y rurales, de cada país participante, en la que se indagan las competencias que deben desarrollarse en tres áreas de conocimiento: *lectura, matemática y ciencia*.

La muestra de Argentina para la edición 2009 se conformó con 199 escuelas de todo el país en las que se evaluó a un total de 4.774 estudiantes de 15 años.

Aún cuando en todas las pruebas PISA se evalúan las tres áreas de conocimiento, en cada edición, el estudio se focaliza en un de las áreas. En ésta edición, se focalizó en el área de competencia lectora.

Los resultados en el área de Competencia Lectora en Argentina revelan que el 52% de los alumnos se encuentra en el nivel 1 o por debajo de éste, por lo cual se infieren dificultades en esta área. Por lo tanto pueden realizar tareas de acceso y uso de la información, lo que requiere que el estudiante localice una o más partes independientes de la información explícita, para reconocer la idea principal o la intención del autor en un texto de tema familiar, o para hacer conexiones simples entre el texto y lo cotidiano. El lector debe localizar una parte simple, en un texto corto y sintácticamente sencillo de tipo textual narrativo y de contexto familiar, con una mínima cantidad de información compitiendo. En el nivel por debajo del 1 b se habla de estudiantes que difícilmente serían capaces de emplear la lectura de modo independiente, como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.

Los resultados arrojan que si se analizan los datos de PISA 2006 y 2009 para América Latina; Colombia y Argentina son los países de la región que más han mejorado en *Competencia Lectora*. En un contexto en donde todos los países de la región han aumentado entre 10 y 15 puntos en relación a PISA 2006, el puntaje de Argentina se incrementa en 24 puntos alcanzando, para el total de la muestra, un promedio de 398. Tal puntaje lo equipara con Brasil y Colombia, países con los que la distancia en valores absolutos no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Las investigaciones citadas en este apartado, resaltan la importancia de la comprensión de textos en la vida cotidiana de las personas, más allá de su edad. También dejan ver que muchos de los alumnos que se encuentran en el proceso escolar presentan dificultades en esta área. La comprensión de textos es una herramienta que las personas utilizan durante toda su vida y por esta razón debemos aspirar a que los alumnos logren acceder a ella.

PARTE I. MARCO TEÓRICO:

Capítulo 1: Leer.

Para comenzar, definiremos leer, ya que es el paso previo necesario para poder comprender. Según Defior Citoler (1996, pág. 107) “Leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto” .

Por otra parte, Abusamra (2010, pág. 27) proclama que “el objetivo último de la lectura es la comprensión, es decir, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. Leer es, entonces, siempre leer para comprender”.

Vallés A. (1998, pág. 135) nos dice que “comprender lo que se lee es el objetivo fundamental de la lectura. Leer no solamente consiste en descifrar símbolos impresos sino que implica a puesta en práctica de unos procesos y estrategias personales”.

Según Cuestos Vega (1990), la lectura sólo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales. Según este autor la lectura está formado por módulos separables, a su vez, cada uno de ellos se compone de otros subprocesos.

Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo -letras y palabras- (Alonso Tapia y Carriedo, 1996, citado por Vallés A., 2005) y ello conduce a la comprensión.

1.1. Los módulos principales de la lectura:

Para adentrarnos en la comprensión de textos, en primer lugar, debemos entender el proceso que nos permite adentrarnos en ella, y este proceso es la lectura, uno de los modelos más difundidos es el siguiente.

Los principales procesos implicados en la lectura, según Cuestos Vega (1990) son:

1. Procesos perceptivos:

Para que un mensaje pueda ser procesado debe ser, en primer lugar, recogido y analizado por los sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica de la página y la almacenan

en la memoria icónica, luego la información más relevante pasa a la memoria a corto plazo, donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.

2. Procesamiento léxico:

Luego de que son identificadas las unidades lingüísticas, el acto siguiente es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso se dispone de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza éstos para llegar al significado.

3. Procesamiento sintáctico:

Las palabras en sí mismas no dan información, sino que deben agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector tiene a disposición unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de cada oración en particular.

4. Procesamiento semántico:

Luego de establecer la relación entre los componentes de la oración, el lector debe extraer el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos previos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha finalizado el proceso de comprensión.

1.2. Diferencia entre decodificación y comprensión lectora:

Muchas veces se generan confusiones y se utilizan la lectura y la comprensión como sinónimos, se cree que con tan sólo leer, el sujeto ya está comprendiendo, pero como plantean los siguientes autores, esto no sería exactamente de esa forma.

Siguiendo a Cuetos Vega (1990), se realiza una diferencia entre lo que se denomina “leer” y lo que es comprender. Algunos autores consideran que una persona logra leer utilizando sólo los procesos de reconocimiento de las palabras. Otros en cambio incluyen también los procesos de comprensión, es decir, que aunque consideran que el reconocimiento de letras es importante, la tarea no finaliza allí, ya que si el lector no llevase adelante los procesos sintácticos y semánticos la lectura perdería su finalidad, transmitir información.

En similar perspectiva se posiciona Abusamra et al. (2010), quienes postulan que “es importante revertir la falsa creencia, impuesta durante largo tiempo, que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos”. (Pág. 24-25)

En síntesis, por decodificación se entiende la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que conforman un texto, mientras que la comprensión involucra la capacidad de alcanzar el significado global del mismo. La decodificación incluye el reconocimiento de palabras escritas y la pronunciación de éstas, dichas habilidades se apoyan en el manejo de las reglas de conversión grafema-fonema y en la posesión de un vocabulario ortográfico.

En el siguiente capítulo se ahondará específicamente en el tema de la comprensión lectora y de esta forma se visualizará más claramente las diferencias existentes con el acto de leer.

Capítulo 2: Comprensión Lectora.

Según Abusamra, et al. (2014), la comprensión lectora es un tema que atraviesa a todas las materias escolares, y no sólo a Lengua y Literatura como comúnmente se cree, es necesario que los docentes de cada especialidad se impliquen en el proceso más allá de la disciplina que enseñen.

La comprensión de textos no es sólo una actividad de reconocimiento, sino implica la integración, es una actividad cognitiva compleja. Podemos definir a la comprensión de textos como un conjunto de tareas llevadas a cabo por diferentes mecanismos mentales que realizan procesos diversos. (Abusamra et al, 2014)

Los textos escritos son más difíciles de comprender que el lenguaje oral, esto sucede porque comprender la oralidad cotidiana es natural, mientras que la comprensión de textos escritos es cultural.

Comprender un texto supone una construcción activa del lector, ya que un texto no puede explicitar todo, parte de la información necesaria para comprenderlo no se encuentra en el texto, pero debe estar presente en el/los momento/s de la construcción de la/s representaciones. (Abusamra et al, 2014).

Desde la perspectiva de Snow (2001, citado en Defior Citoler, 2006, pág. 17) “la comprensión lectora es el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito”

Abusamra et al. (2010, pág. 30) brindan otra definición de comprensión:

Comprender significa, entonces, construir una representación mental del contenido del texto; la construcción de este “modelo mental” se desarrolla sobre la base de la integración de la información que el lector ya posee (conocimientos previos de tipo lexical, sintáctico y semántico) y la información contenida en el texto, que deben ser conectados de manera apropiada.

Podemos considerar que un sujeto ha comprendido un texto cuando puede utilizar sus palabras para explicarlo pudiendo implementar también sus conocimientos previos y experiencias personales (Sánchez, 2012 citado en Thobokot, 2014)

2.1. Micro y Macroestructura del texto:

En materia de comprensión lectora podemos considerar de gran importancia el tema de la micro y macroestructura trabajados por Van Dijk y Kintsch, ya que sobre esto muchos autores han realizado su trabajo y han tomado sus aportes. Es por esta razón que juzga oportuno dar lineamientos generales sobre esta temática que surge constantemente en la comprensión lectora, tanto para entenderla como para abordarla, si bien no se basará este trabajo en esta teoría, se toman algunos términos, razón por la cual se dará una breve explicación.

Según Van Dijk y Kintsh, en primer lugar, “la microestructura consiste en los significados locales emergentes de las relaciones inmediatas entre las frases” (citado en Thobokot, 2014, pág. 29). En segunda lugar, la suma de los significados de las palabras, oraciones y recursos cohesivos, no es igual al significado global del texto, sino que va más allá, esto es lo que llamaron macroestructura (Abusamra et al, 2014). Y por último, se puede hacer referencia a la superestructura que representa los tipos textuales en los cuales se organiza y clasifica el contenido de los textos.

A partir de la microestructura, el lector construye una representación semántica global del texto leído, es decir, construye la macroestructura, que en otras palabras es nada menos que el tema del que trata dicho texto. La macroestructura puede presentarse en macroproposiciones que resumen la idea general del texto, estas proposiciones pueden lograrse a través de la abstracción en términos de la aplicación de reglas de proyección semántica (García M, 2006). Existen tres macrorreglas:

1. Supresión-Selección: dada una secuencia de proposiciones, suprimase cada proposición que no es una condición para la interpretación de otra proposición subsecuente.

2. Generalización: dada una secuencia de proposiciones, sustitúyase la secuencia por otra proposición que esté relacionada con cada una de las proposiciones sustituidas.
3. Construcción: dada una secuencia de proposiciones, sustitúyase la secuencia por una proposición que esté vinculada al conjunto global de las proposiciones de la secuencia.

Estas macrorreglas pueden ser vistas como inferencias y posibilitan ordenar y reducir la información de la microestructura del texto explicando lo mismo pero en forma más global.

La aplicación de estas macrorreglas se relaciona con el conocimiento del mundo que el lector tenga almacenado en la memoria y con la aplicación efectiva que haga de ellos. (García M, 2006)

2.2. Procesos intervinientes en la comprensión lectora

En sintonía con lo propuesto por Cuetos Vega para la lectura, Vallés propone un modelo similar para la comprensión de textos, ya que para arribar a ésta es necesario, como se dijo con anterioridad, poseer de habilidades lectoras, siendo este el primer paso para arribar a una adecuada comprensión.

Según Vallés (2005) en la comprensión lectora se utilizan distintos procesos, como los perceptivos, los psicológicos básicos, los cognitivo lingüísticos y los afectivos.

El primer proceso que se pone en funcionamiento, es el perceptivo, en el cual la información es recogida mediante los sentidos, es decir este proceso es el encargado de recabar la información textual para transmitirlo a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento” (Vallés, 2005, pág. 7)

En el proceso lector se produce una discriminación perceptiva de tipo visual o táctil y de carácter auditivo-fonético. La discriminación se realiza seleccionando arbitrariamente grafías/fonemas de entre un repertorio existente (abecedario) con el objetivo de reconocer y decodificar acertadamente los grafemas/fonemas que se escriben/leen y sortear así los errores de exactitud.

Una adecuada discriminación visual, táctil y auditivofonética favorecerán a lograr una buena comprensión lectora. (Vallés, 2005)

Luego de realizado en input de la información mediante los procesos perceptivos, se ponen en juego procesos psicológicos para la comprensión de textos.

Los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. (Vallés, 1998, pág. 137)

Estos procesos se realizan simultáneamente para poder alcanzar la comprensión de textos y demanda un procesamiento múltiple de la información.

Según Vallés (1998 y 2005) los procesos psicológicos básicos de la comprensión lectora son: la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria

Todos estas estructuras, procesos y mecanismos básicos se utilizan para comprender los textos, y no todos los alumnos los realizan en la forma adecuada, por esta razón, surgen las diferencias individuales, y a partir de esto, las dificultades de aprendizaje que pueden tener un origen distinto en cada caso, no solamente explicadas por estas funciones psicológicas básicas, sino por otra serie de causas. (Vallés, 1998 y 2005)

Por otra parte, en la lectura de textos también participan procesos cognitivo- lingüísticos que posibilitan el acceso a su significado y la extracción de información necesaria para su comprensión (Vallés, 2005). Estos procesos son los siguientes: el acceso al léxico, el análisis sintáctico y por último la interpretación semántica

Además es importante resaltar que como toda actividad desarrollada por el humano, la lectura, no está exenta de tintes emocionales, ya que en la misma intervienen factores como el estado de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el lector.

El estado de ánimo producido por el texto leído puede ser negativo o positivo, esto dependerá del significado que se atribuya a la experiencia de leer, produciendo de esta forma determinada emoción, estado de ánimo o sentimiento, y su intensidad será distinta según las metas o propósitos del lector, sus intereses y las opiniones sustentadas por su sistema de creencias. (Vallés, 2005).

Si el sujeto considera que la lectura es un acto placentero, experimentara un ánimo positivo, favorable, y mayor implicación al momento de leer. (Csikszentmihalyi, 1998 citado en Vallés, 2005).

Por lo tanto los factores afectivos son de gran importancia en la comprensión de textos. Para comprender apropiadamente deben activarse procesos afectivos positivos y favorables que provoquen estados de ánimo que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión lectora. (Vallés, 2005)

2.3. Modelo Multicomponencial de la comprensión lectora.

Según el modelo multicomponencial propuesto por Abusamra et al. (2010), el proceso de comprensión lectora es complejo, ya que en el mismo intervienen múltiples factores, como los lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Dicha comprensión no representa una habilidad unitaria sino que es una integración de habilidades independientes. (Abusamra et al., 2010)

“La dimensión textual implica un lector que identifique palabras, detecte estructuras sintácticas y que extraiga el significado de las oraciones individuales, el análisis de la información explícita no agota la totalidad del proceso” (Abusamra et al., 2010, pág. 28). Las relaciones que el sujeto realiza entre las diferentes partes del texto y el conocimiento del mundo del lector establecen un punto crucial para la comprensión. A partir de esto, el texto es percibido y representado en la memoria como todo coordinado y coherente. (Abusamra et al., 2010).

Según Van Dijk y Kintsch (1983) citados por Abusamra et al. (2010), al comprender un texto se pueden distinguir tres niveles de representación como su resultado. La *forma o estructura de superficie* es el nivel más superficial e

incluye una interpretación sintáctica, semántica y pragmática de la exacta secuencia de palabras contenidas en una oración. El siguiente nivel es el *texto de base proposicional* es una representación conceptual coherente que contiene las proposiciones explícitas de un texto en forma sintética, guarda el significado, pero no las palabras exactas. Por último se encuentra el *modelo de situación*, que es el que más tiempo dura en la memoria, en este modelo se crea un micromundo sobre lo que trata el texto leído, se construye integrando los conocimientos previos y las inferencias generadas a partir de la lectura.

A continuación se establecen las bases de este modelo, comenzando por nociones que rodean el mismo, para luego adentrarse en los conceptos bases que constituyen el modelo multicomponencial.

2.3.1. Representaciones mentales.

Las representaciones mentales se construyen en base a dos principios: la información de superficie del texto y las características del lector.

Desde la perspectiva del texto, un elemento inherente es la importancia de la estructura jerárquica del mismo: un texto contiene información de mayor importancia e información secundaria, éstas últimas suelen ser desactivadas para no sobrecargar la capacidad de memoria. Realizar esta tarea, sería “jerarquizar la información”. La mayoría de las inferencias se realizan sobre la información principal y esencial, ya que si se realizaran sobre la información secundaria se producirían interferencias centrándose en cuestiones de menor importancia, innecesarias para avanzar en la construcción del significado del texto.

La distancia entre los fragmentos de información que debe ser relacionada para comprender el texto es otro elemento de importancia, para esto la memoria de trabajo debe ponerse en acción, ya que debe mantener dicha información activada para poder efectuar relaciones entre las distintas partes.

2.3.2. Conocimientos previos e inferencias:

Un sujeto logra comprender más fácilmente aquellos textos que abordan temáticas conocidas por él, más allá de la estructura del mismo.

El lector experto puede procesar textos poco cohesivos y ayudarse de su conocimiento del mundo, para generar inferencias, y de esta forma arribar a una buena comprensión en el caso de textos que sean poco claros. Las inferencias se realizan sobre información faltante, sobre la desambiguación de palabras y la asignación de significados a palabras según el contexto en que se encuentren. Las inferencias pueden ser definidas como “un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra et al., 2010, pág. 33).

La elaboración de inferencias varía según la madurez que se tenga en la lectura, los niños más pequeños resuelven menor cantidad de inferencias que los mayores.

Las inferencias realizadas por el lector tienen el propósito de establecer relaciones entre partes de las frases y atribuir significados cuando no hay información explícita. Esta tarea se realiza con la finalidad de añadir información para que el texto cobre sentido y de esta forma lograr una mejor comprensión. Un elemento de importancia para lograr elaborar inferencias de distintos grados de complejidad, es el conocimiento del mundo que posea el lector, es decir los conocimientos previos. (Vallés, 2005)

Alrededor de 1980 se llevaron adelante una gran cantidad de investigaciones que intentaban comprobar cómo influía el conocimiento del mundo sobre la comprensión, estos trabajos reconocían tres requisitos para una apropiada comprensión:

1. el sujeto debe tener información general específica sobre el tema (conocimiento del mundo),
2. estos conocimientos deben activarse,
3. el momento de la activación puede condicionar la comprensión y el recuerdo.

(Abusamra et al., 2010, pág. 35)

2.3.3. Memoria de corto plazo, memoria de trabajo y comprensión del texto

“La memoria de corto plazo es un almacén que permite el sostenimiento temporal de la información; una de sus características es la de tener una

capacidad limitada que contiene un número circunscripto de informaciones” (Abusamra et al., 2010, pág. 37.)

Abusamra (2010), sin embargo habla de memoria de trabajo y no de memoria a corto plazo, ya que la misma refiere que a través de investigaciones se observó que los modelos de memoria que se habían desarrollado no eran suficientes para explicar cómo ésta estaba implicada en la ejecución de una tarea compleja. Debido a que memoria a corto plazo es “pasiva”, no se podía explicar cómo, a través de ella, se construía la representación mental del texto.

El lector debe procesar y sostener la información en la memoria, para poder establecer relaciones entre las partes, esta es la memoria de trabajo. La misma tiene una capacidad limitada, se puede definir como “un espacio de trabajo que permite sostener y llevar adelante operaciones cognitivas complejas como pueden ser la comprensión del lenguaje, el razonamiento, la resolución de problemas, etcétera.” (Abusamra et al, 2014, pág. 29)

La memoria de trabajo tiene un tiempo de almacenamiento breve, puede acceder a información proveniente de diversas fuentes (aunque en forma limitada) y posee un control consciente de los recursos atencionales disponibles. Excepcionalmente cuando esta se encuentra sobrecargada, parte de la información puede ser almacenada en la memoria a largo plazo de forma temporal. (Abusamra et al., 2014)

“La memoria de trabajo es una función que condiciona la habilidad individual de construcción y actualización de la representación que vamos generando cuando comprendemos un texto” (Abusamra et al., 2010, pág. 39)

A medida que se lee, se almacena en la memoria de trabajo para poder interactuar cuando sea necesario, la estructura de superficie del texto, representaciones que se construyen y se modifican conforme se avanza en la lectura y comprensión (Abusamra et al., 2014).

2.3.4. Vocabulario.

Muchas veces la falta de un buen bagaje de vocabulario dificulta la comprensión de los textos.

El conocimiento de palabras y su correspondiente significado favorece la comprensión, aunque esto no es garantía de que esto suceda, ya que distintos alumnos con el mismo nivel de vocabulario rinden diferente en comprensión de textos. (Abusamra et al., 2014)

2.3.5. Inhibición y actualización.

La inhibición puede ser definida como “un mecanismo de supresión activa de la información distractora que compite de modo directo con información que es relevante” (Abusamra et al., 2014, pág. 36).

Si bien muchas veces supresión e inhibición son utilizadas como sinónimos, no son lo mismo. La primera forma parte de la segunda. Si la información irrelevante es activada durante la lectura de un texto y comienza a interferir, esta es suprimida; en cambio cuando dicha información que puede llegar a interferir no es activada ha actuado la inhibición.

Como se dijo con anterioridad, durante la lectura, el sujeto procesa y sostiene información en su memoria de trabajo para poder realizar un “modelo mental” e inferencias, por esto son de gran importancia la inhibición y la supresión de la información irrelevante, ya que sin su funcionamiento la memoria de trabajo se saturaría.

Si el lector atiende a estímulos irrelevantes e información innecesaria, la inhibición y supresión han fallado, dificultando notablemente la comprensión del texto.

Además de estos procesos, para lograr una comprensión del texto como un “todo”, es importante ir actualizando los modelos mentales que se forman durante la lectura, ya que en la medida que avanza la lectura, nueva información es incorporada y el lector debe juzgar como integrarla, si se trata, por ejemplo, de un texto narrativo, muchas veces se incorporan nuevos personajes, cambia el tiempo y el espacio, nuevos acontecimientos irrumpen, transformando de esta manera dichos modelos mentales que en principio se configuraron. Otra posición sobre la actualización, es que esta se da cuando la nueva información proporcionada por el texto entra en contradicción con la anterior, por lo tanto la información almacenada debe ser reemplazada.

Desde cualquiera de las dos posiciones se vislumbra la importancia de este mecanismo para una comprensión global, ya que el texto va sufriendo transformaciones que deben ser atendidas por el lector.

2.3.6. La metacognición y las estrategias de control.

Referirse a la metacognición es referirse “al conocimiento que tiene un sujeto acerca de sus propias capacidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas” (Abusamra et al., 2010, pág. 44). En el campo de la comprensión lectora, este término puede utilizarse como “metacompreensión lectora” (Vallés, 1998).

A través de la metacompreensión lectora, un sujeto puede evaluar sus propias aptitudes, sus dificultades, sus objetivos y cómo lograr una mejor comprensión. (Vallés, 1998)

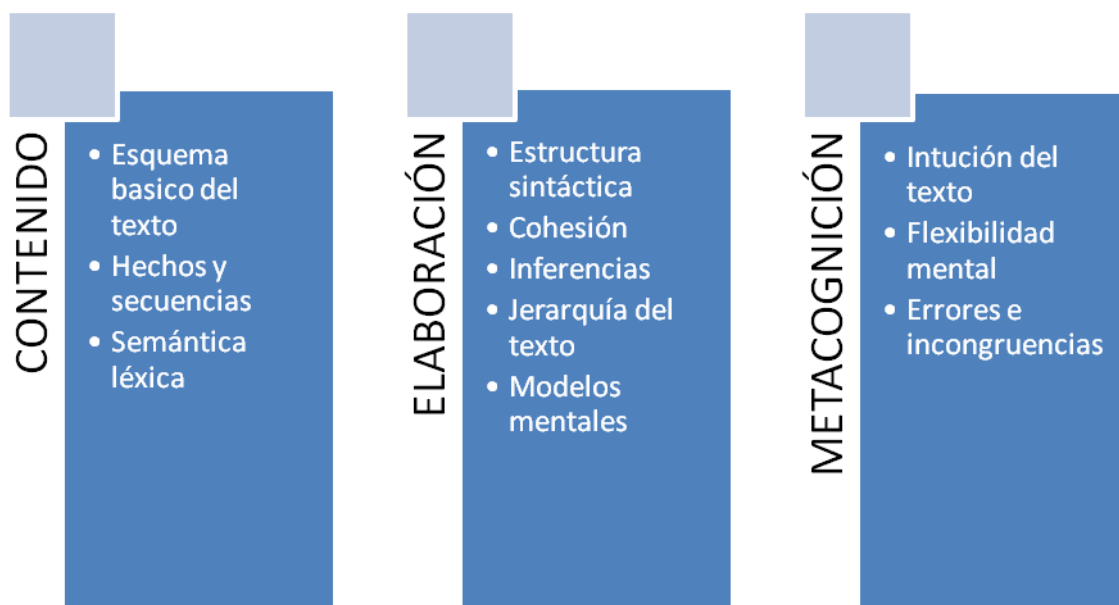
Un buen comprendedor es más consciente de sus habilidades y puede prever el tiempo que le consumirá el estudio de distintos materiales basándose en su dificultad (Abusamra et al., 2010).

Vallés (1998), cita a Ríos y menciona diez objetivos en el proceso de metacompreensión lectora:

- 1) relacionar información nueva con los conocimientos previos que se poseen acerca del texto que se va leer;
- 2) tener claros los objetivos que pretende la lectura;
- 3) supervisar la aproximación a la consecución de los objetivos lectores;
- 4) detectar los aspectos más importantes del texto;
- 5) detectar cuáles son las dificultades que van apareciendo en el proceso comprensivo;
- 6) reconocer las limitaciones previas para comprender;
- 7) tener la flexibilidad necesaria en el uso de las estrategias de comprensión;
- 8) evaluar los resultados obtenidos de la lectura;
- 9) evaluar la efectividad de las estrategias usadas. Chequeo parcial para determinar si la comprensión lectora se está dando;
- 10) tomar acciones correctivas cuando se detecten dificultades o fallos en la comprensión. (Vallés, 1998, pág. 145-146)

2.3.7. Las áreas de la comprensión lectora.

Abusamra (2014) propone un modelo multicomponencial de la comprensión lectora, el cual reconoce 11 componentes básicos del nivel textual. Dichas áreas se encuentran agrupadas en tres grandes núcleos:



Extraído de Abusamra et al., 2014, pág. 58

Este modelo se apoya tanto en desarrollos teóricos como experimentales, que han dejado al descubierto las operaciones implicadas en el proceso de comprensión.

En primer lugar, al abordar un texto, el sujeto que lee debe poder identificar personajes, lugares y tiempos que se presentan en la historia y de esta forma constituir el llamado esquema básico del texto. Además el lector debe individualizar los hechos e integrarlos en una secuencia, que puede cambiar según la tipología del texto, esto es lo que se denomina hechos y secuencias. En el área de semántica léxica, el lector debe conformar una red de relaciones entre las palabras que componen el texto, identificando significados referenciales y figurativos. “Más allá del significado debemos realizar nexos gramaticales y sintácticos correctamente dentro del marco oracional y entre oraciones. En otras palabras hablamos de procesar la estructura sintáctica y establecer lazos de cohesión”. (Abusamra et al, 2014, pág. 57) A partir de las inferencias el lector repone la información

constantemente. Además debe también jerarquizar la información que resulte relevante para la comprensión del texto. A partir de esta selección puede construir un modelo mental y almacenarlo en la memoria. La intuición del texto como habilidad metacognitiva resulta de importancia ya que permite generar hipótesis sobre lo que se leerá. Por otra parte “el lector debe aplicar las estrategias más adecuadas según las exigencias y objetivos de la tarea, es decir debe tener flexibilidad mental. Por último debe monitorear su propio proceso de comprensión para detectar errores e incongruencias” (Abusamra et al., 2014, pág. 58)

En los siguientes apartados se realizará una descripción más detallada de cada una de las áreas que componen este modelo.

2.3.7.1. Área 1: Esquema básico del texto:

Esta primera área conforma un “armazón”, en éste se particularizan tiempo, espacio y personajes. A través de ésta individualización, se facilita la comprensión del lector, ya que se provee de un marco para el texto que se lee.

Muchas veces la información no está completa, o se omite deliberadamente, es entonces cuando entra en juego la realización de inferencias para poder completar la información necesaria para conformar el esquema básico del texto. Esto sucede, ya que al recibir información, no se hace en forma pasiva, sino que se construyen modelos mentales, que el lector deberá actualizar o no según él considere necesario.

Otro elemento es el narrador, ya que es una entidad creada por el autor, que puede diferenciarse de los personajes y del mismo autor.

2.3.7.2. Área 2: Hechos y secuencias:

Dentro del núcleo de contenido, el área que sigue es “hechos y secuencias”, la conformación de líneas cronológicas mentales es de vital importancia para llegar a comprender los textos leídos. Esta conducta es compleja ya que para realizar una secuencia correcta de los eventos, en primer lugar se deben identificar los mismos, y para identificar los sucesos “eje” del texto, se ha de jerarquizar la información. En ocasiones, esta tarea presenta aún mayores dificultades, ya que el escritor tiene a su alcance herramientas para variar la temporalidad, como los conectores temporales. Por ejemplo, si se

dice “*Antes de bañarse, Jimena prendió el calefón*”, se está realizando una alteración del orden de narración de los hechos, utilizando el “antes”, por lo tanto la presentación de los hechos deja de ser lineal, se explicita que Jimena se baña, pero esto no es lo primero que sucede. Esto es el llamado principio de iconicidad, este sostiene que los lectores asumen, si no hay señales de lo contrario, que los hechos suceden en el orden narrado.

2.3.7.3. Área 3: Semántica léxica:

Como se dijo con anterioridad, el vocabulario, es uno de los aspectos claves en la comprensión, aun no se sabe con certeza si la lectura aumenta el bagaje de palabras, o si es el conocimiento de palabras el que facilita la comprensión. Como fuere, se coincide en que un vocabulario extenso no es garantía de que un lector sea un buen comprendedor.

Las palabras se encuentran almacenadas en el léxico mental, es un almacén de la memoria a largo plazo, donde se encuentran las palabras conocidas por un sujeto, a medida que se crece este almacén crece, llegando a tener, en el caso de un adulto escolarizado, hasta 80.000 palabras.

Esta área es de importancia ya que en ella se evidencia “el acceso al léxico y la recuperación de palabras teniendo en cuenta el significado y las relaciones entre ellas” (Abusamra et al., 2014, pág. 62)

2.3.7.4 Área 4: Estructura Sintáctica:

“Las palabras se combinan en estructuras jerárquicas llamadas oraciones. Las oraciones permiten transmitir relaciones entre los significados” (Abusamra et al, 2014, pág. 63). En esta área se deja de manifiesto la relevancia del procesamiento de las oraciones, aunque la comprensión implica mucho más que esto, las oraciones son las unidades mínimas sobre las cuales se realizan los textos.

Para comprender estructuras complejas, en primer lugar se debe poder procesar estructuras simples. Investigaciones en este campo afirman que la oración afirmativa o nuclear es la estructura *por defecto* y que las oraciones más complejas como pasivas, negativas e interrogativas surgen de ella. Las oraciones de tipo nuclear son comprensibles para los lectores inexpertos, pero no así las frases que van aumentando su complejidad.

Por último, se incluye en esta área los signos de puntuación, ya que una variación en los mismos produce cambios en los significados.

2.3.7.5. Área 5: Cohesión

La cohesión puede definirse como “la interrelación de los elementos con el objetivo de conformar y fortalecer una red textual que permita la conformación de una unidad semántica” (Abusamra et al, 2014, pág. 65). Los elementos cohesivos son necesarios para conectar oraciones, evitar repeticiones y dar una coherencia global al texto.

Se podría decir que para llegar a las representaciones mentales, la cohesión proporciona las instrucciones acerca de cómo hacerlo.

Hay dos tipos de lazos de cohesión, el primer tipo es la *cohesión por correferencia* que es “una asociación fuerte, perceptiva o de contenido semántico, en la que dos o más elementos se refieren mutuamente o refieren a un tercer elemento común” (Abusamra et al, 2014, pág. 65).

El segundo tipo es la *cohesión por sustitución* que se refiere a la asociación de elementos con el mismo significado, siendo esto, en general, sencillo para el lector.

La memoria de trabajo se encuentra implicada en el proceso de realización de lazos cohesivos, debido a que es necesario realizar conexiones entre segmentos de información, que algunas veces pueden ser distantes en el texto.

2.3.7.6. Área 6: Inferencias.

Para poder comprender un texto, necesitamos realizar inferencias, ya que a través de ellas se completa la información faltante. Un texto no puede decir *todo* lo que es necesario para entender, y frente a esto el lector deberá aplicar sus conocimientos del mundo para arribar a una comprensión completa y cabal.

Las relaciones que se realizan pueden ser intratextuales, en las cuales el lector conecta diferentes porciones de texto sumando elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos no explicitados; y pueden ser relaciones

extratextuales en las cuales además de utilizar la información proporcionada por el texto el lector, utiliza su conocimiento del mundo.

En cuanto a los tipos de inferencias, podemos diferenciar dos que son básicas. Las inferencias conectivas se utilizan para unir dos elementos a los cuales el texto hace referencia. En cambio, las inferencias elaborativas se generan utilizando los conocimientos previos (del mundo) que tenga el lector.

Dentro de las primeras encontramos los siguientes subtipos:

- Inferencias referenciales: una palabra, un pronombre o una frase se une referencialmente a otro elemento mencionado con anterioridad en el texto.
- Inferencias puente: son necesarias para conectar e integrar diversas partes de un texto.
- Inferencias causales: “es una cadena entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo” (García M, 2006, pág. 39)
- Inferencias temporales.

Entre las inferencias elaborativas se puede diferenciar:

- Inferencias realizadas sobre el texto base: “son elaboraciones sobre los contenidos explícitos del mensaje y son resultado de dos procesos: la generación de asociados semánticos y la sustitución de categorías generales por miembros representativos” (Abusamra et al, 2014, pág. 26)
- Inferencias realizadas sobre el modelo situacional: el lector debe conectar e integrar elementos textuales y extratextuales para dar lugar a un modelo mental de la situación que presenta el texto, son inferencias complejas ya que “se refieren al contexto de los enunciados más que a estos en sí mismos” (Abusamra et al., 2014, pág. 27)

2.3.7.7. Área 7: Intuición del texto

Esta área se encuentra dentro del núcleo “metacognición”, la *intuición del texto* hace referencia a la habilidad que tienen los buenos lectores para juzgar sobre la dificultad y temática que tratarán determinados textos, basándose por ejemplo en el título del mismo, o el contexto en el que está inmerso el mismo.

La intuición del texto se desarrolla con la edad y la experiencia en el estudio.

Además la intuición debe juzgar que palabras e informaciones se encuentran descontextualizadas y pueden ser inadecuadas en el tipo de texto que se está leyendo.

Por último se hará una breve descripción de las tipologías textuales que el lector debe caracterizar para lograr lo anteriormente mencionado. Estas tipologías mencionadas por Abusamra et al. (2014) son:

1. Texto Descriptivo: en este tipo de textos se realizan descripciones, es decir se realizan explicaciones detalladas y ordenadas de cómo son los personajes, lugares, etc. Se construye una imagen desde la observación. Los recursos utilizados en esta tipología textual son: lenguaje claro; lenguaje expresivo; uso de tiempo verbal Presente (Modo Indicativo) o Pretérito imperfecto (Modo Indicativo); organizadores espaciales; uso de adjetivos valorativos; imágenes fundamentalmente visuales; comparaciones; metáforas; enumeraciones.
2. Texto Narrativo: aquí existe un narrador que realiza relatos de hechos y acciones que ejecutan los personajes. Estos hechos conforman un suceso que se encuentra dentro de un marco. Podemos diferenciar dos tipologías, la primera es la narración literaria que se refiere a hechos ficticios (cuento, novela, mito, leyenda). Estos relatos pueden caracterizarse por ser creíbles para el lector, ya que posee verosimilitud. El segundo tipo es la narración no literaria: cuenta hechos reales o verdaderos (noticia periodística, anécdota familiar)

3. Texto Poético: utiliza lenguaje connotativo y recursos poéticos (metáforas, imágenes, hipérbatos, personificaciones, etcétera). Habitualmente se presenta en forma de verso.
4. Texto explicativo o expositivo: expone información sobre determinado tema, del cual el lector, posee menor conocimiento. La información debe ser precisa. Ejemplos de este tipo textual puede encontrarse en enciclopedias, textos científicos y manuales escolares.
5. Texto Publicitario: tienen como finalidad convencer al lector par realizar determinadas acciones.
6. Texto Argumentativo: mediante este texto, el emisor, brinda su opinión personal e intenta persuadir al lector para que apoye la idea presentada.
7. Texto Informativo: su objetivo es comunicar al lector hechos que han sucedido recientemente o que sucederán en un futuro próximo. Suelen relatar hechos cercanos en el tiempo, novedosos o singulares y de interés. Este tipo de texto se encuentran en las noticias o crónicas periodísticas.

2.3.7.8. Área 8: Jerarquía del texto:

La información que proporcionan los textos no se encuentran jerarquizadas por su orden de importancia, sino que es el lector quien debe realizar esta tarea, diferenciando ideas principales de secundarias que en muchos casos se encuentran mezcladas y junto a la información principal se realizan ampliaciones de información, detalles y enumeraciones que no son importantes de retener para llegar al significado del texto. Es por esto que dar relevancia a las distintas partes de información es de gran importancia.

El lector debe realizar recortes y selección de información, descartando aquella que sea innecesaria para dotar de significado al texto. De esta manera a medida que avance en la lectura el sujeto podrá seleccionar qué información retendrá en su memoria para “abstraer, interpretar e integrar los elementos provenientes de distintas partes del texto y la información del texto con sus conocimientos previos”. (Abusamra et al., 2014, pág. 70)

2.3.7.9. Área 9: Modelos mentales.

La mente del hombre realiza representaciones integradas de elementos separados, apoyándose en sus conocimientos previos. Es por esta razón que una buena comprensión involucra la edificación de un modelo de situación coherente con el contenido.

Para integrar información de las distintas dimensiones que plantea un texto (tiempo, espacio, protagonista, causalidad e intencionalidad), el lector debe actualizar sus representaciones mentales y crear un modelo de situación.

La mayoría de los estudios que se refieren a los modelos de situación, lo hacen desde la perspectiva del texto narrativo, pero también es posible realizar estos modelos en textos expositivos y científicos, estos últimos entrañan mayor complejidad ya que se debe tener un conocimiento previo sobre la temática, y muchas veces la información que se brinda en este tipo de textos es totalmente nueva para el lector.

Se podría decir que hay tres elementos implicados en el desarrollo de los modelos de situación que resultan importantes: construcción, actualización y cambio. Como se dijo con anterioridad, el lector ha de integrar la información brindada por el texto con sus propias experiencias e ir actualizando y modificando los modelos a medida que se avanza en la lectura.

2.3.7.10. Área 10: Flexibilidad mental

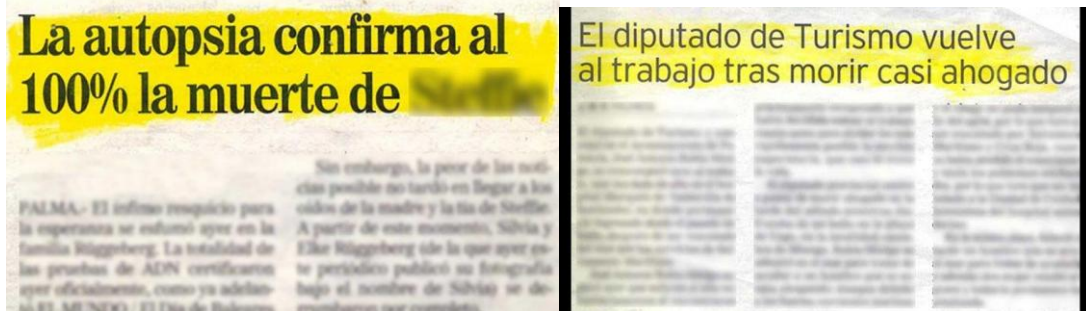
La flexibilidad hace alusión a la capacidad que tiene, o no, el lector para variar sus estrategias dependiendo del texto y sus exigencias, es decir, adaptarse a los requerimientos de la tarea. La flexibilidad no radica en aplicar siempre el mismo comportamiento para realizar una actividad, sino por el contrario “en la actualización de habilidades metacognitivas de análisis, control y planificación acordes con los requerimientos específicos de la situación y con los fines del sujeto” (Abusamra et al., 2014. pág. 74).

Poseer estrategias metacognitivas brinda una reflexión sobre la propia comprensión, permitiendo cambiar la estrategia la próxima vez en caso de que la utilizada no haya resultado exitosa.

2.3.7.11. Área 11: Errores e incongruencias

Muchas veces mientras leemos, omitimos errores e incongruencias que presentan los textos en forma automática, esto puede llegar a suceder por estar muy concentrados intentando desentrañar el significado, por lo tanto los pasamos por alto y corregimos.

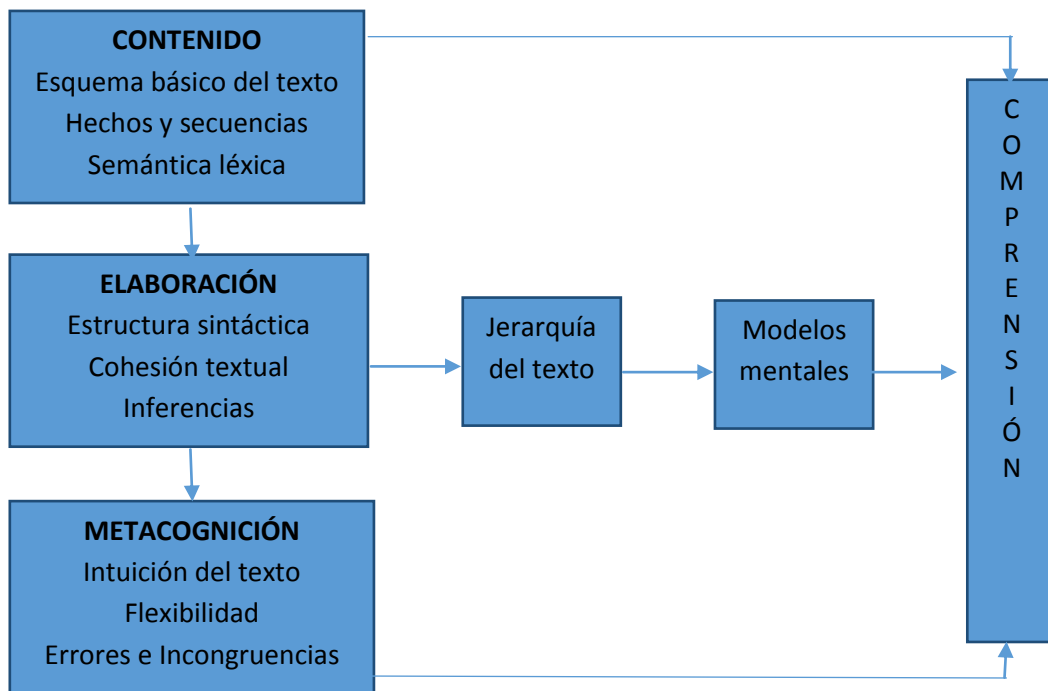
Miremos los siguientes ejemplos:



Este tipo de error tiende a ser subsanado en forma mecánica, para así llegar a la comprensión sin realizar esfuerzos excesivos. El problema de este procedimiento radica en que puede llegar a ser una capacidad de monitoreo pobre. Algunos estudios revelan que los malos comprendedores tienen un monitoreo inadecuado y tienden a pasar por alto los errores y partes poco claras de los textos.

“Una actitud apropiada frente a los errores e incongruencias es un indicador de una buena habilidad metacognitiva mas general de monitoreo” (Cornoldi y Oakhill, 1996 citado por Abusamra et al., 2014, pág. 74)

Por último a continuación se presenta un modelo que describe una hipótesis de relación entre las áreas:



(Extraído de Abusamra et al., 2010, pág. 71)

Cabe destacar que esta investigación tomará como referencia teórica el modelo multicomponental de la comprensión lectora propuesto por Abusamra et al (2010/2014), sin embargo, esto no implica que se descarten las demás teorías mencionadas, ya que no resultan incompatibles y pueden ser de utilidad para una intervención, como se verá en los capítulos siguientes.

2.4. Dificultades de comprensión lectora.

En la clínica de los trastornos del desarrollo, las dificultades de comprensión lectora, no suelen ocupar un lugar central, ya que además de presentarse en múltiples patologías, se relacionan con la disfuncionalidad de distintos procesos cognitivos que están ligados a dichas patologías.

Muchas veces la dificultad de comprensión de textos suele asociarse a trastornos específicos del lenguaje, dislexia, retraso mental leve y trastorno no específico del aprendizaje.

La dificultad de comprensión de textos puede definirse como la dificultad de un sujeto para comprender un texto escrito, es decir, para extraer su significado de forma apropiada. En cambio, la dificultad “específica” hace referencia a un déficit de comprensión cuando la persona posee una adecuada decodificación para su edad y escolaridad.

Carreti, De Beni y Cornoldi (2007), citados por Abusamra et al. (2010), propusieron diferenciar entre dificultad y alteración. Siendo la primera de ellas una dificultad que se podría arrojar a factores generales (calidad educativa, situación socio-económica y cultural del niño y su familia, problemas psicológicos del niño y/o su familia) que son temporales y posiblemente reversibles si se toman medidas adecuadas. Por otro lado, en las alteraciones, estos factores no son influyentes, sino que la dificultad es intrínseca al individuo.

En el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales V (DSM V) (Pág. 38-39), la dificultad de comprensión de textos se encuentra dentro del trastorno de aprendizaje, y luego dentro del trastorno de lectura, de la siguiente forma:

I. Trastornos del desarrollo neurológicos:

I.I. Trastorno del Aprendizaje:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas:

2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Especificar si: 315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura:
Precisión en la lectura de palabras Velocidad o fluidez de la lectura Comprensión de la lectura

2.4.1. Malos comprendedores:

Los autores del modelo multicomponencial, hacen referencia a que las dificultades que tienen los lectores deficientes se podrían deber a la complejidad para acceder a los conocimientos previos para elaborar el significado de un texto escrito o para generar una inferencia en el momento indicado, más que una falta de conocimientos previos. También que la actuación de los malos comprendedores (Abusamra et al., 2014, pág. 37) “podría deberse a una dificultad para inhibir o suprimir la información irrelevante”.

Por otra parte Vallés (1998) considera que algunos alumnos que presentan dificultades en la comprensión de textos, pueden mostrar rechazo a la lectura, ya que tienen conocimiento de los conflictos que enfrentarán al leer el texto, es de esta forma que suelen acceder a un nivel mínimo de comprensión. Además, suelen tener una baja motivación. Muchos de ellos creen que el objetivo de la lectura es realizarla en forma rápida y de corrido, por lo tanto terminan concentrándose más en decodificar correctamente que en comprender. Por último, suelen tener pensamientos autodevaluativos, y se consideran incapaces de comprender exitosamente.

Por último podemos tomar algunas de las causas de las dificultades en comprensión lectora, enumeradas por Defior Citoler (1996): deficiencias en la decodificación; confusión respecto a las demandas de la tarea; pobreza de vocabulario; escasos conocimientos previos; problemas de memoria; desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión;

escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas); baja autoestima; escaso interés en la tarea.

En los siguientes capítulos se tratarán las intervenciones psicopedagógicas institucionales en general y en el área de comprensión lectora en particular, debido que a través de diversos programas se puede brindar ayuda a aquellos alumnos que presenten dificultades, y también mejorar o preservar la de otros alumnos que sin tener dificultades pueden servirse de estas herramientas.

Capítulo 3: Intervención Psicopedagógica Institucional.

Este capítulo tratará en forma generalizada las intervenciones psicopedagógicas a nivel institucional.

Se decidió abordar esta temática, dado que aquellas intervenciones que se pueden realizar dentro una institución educativa, se encuentran enmarcadas dentro de la psicopedagogía institucional, siendo su objeto y contexto la institución educativa. Intervención psicopedagógica institucional e intervención en comprensión lectora se pueden realizar de forma conjunta, ya que ésta última, se puede efectuar dentro de una institución educativa.

En primer lugar, es importante recordar que las personas forman parte y transitan en instituciones durante casi toda su vida, a través de ellas aprenden cómo integrarse a la sociedad y organizar conductas para adaptarse a la misma (Butelman, 2006). Y es por esta razón que las intervenciones realizadas en las instituciones cobran importancia.

Las escuelas, como otras instituciones, son creadas con una finalidad determinada, y se ven sometidas a cambios, ya que no son unidades estáticas, sino más bien, entes dinámicos. Las demandas y necesidades de la escuela varían en el transcurso del tiempo, según el momento que la sociedad este atravesando. (Monereo y Solé, 1999)

Además cada centro educativo tiene su propia conformación y características, una “cultura institucional” propia, a través de las cuales responde. Por esta razón el psicopedagogo interviniente deberá tener en cuenta aspectos como el clima escolar, la dinámica de trabajo y el papel del equipo directivo. El centro educativo deja de ser sólo un espacio físico, para convertirse en objeto de la intervención. El asesor debe recordar que no hay una única forma de intervenir, y que estas intervenciones variarán según las características de cada institución y de sus actores. (Monereo y Solé, 1999).

Las intervenciones psicopedagógicas, representan un conjunto de operaciones en las cuales se combinan los saberes teóricos y prácticos de la pedagogía, psicopedagogía y psicología en el espacio institucional (Butelman, 2006).

Butelman (2006) considera a la psicopedagogía institucional como un modelo teórico que permite la indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la resolución de conflictos en instituciones educativas.

Las intervenciones son acciones dirigidas a producir un cambio, en un contexto determinado y el lugar concreto donde ocurren las intervenciones institucionales, es la escuela. Atender este contexto supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento psicopedagógico (Monereo y Solé, 1999)

No es necesario realizar intervenciones toda vez que se presente un conflicto, sino sólo en aquellos casos en los cuales a pesar de los esfuerzos de otros miembros de la comunidad educativa, el “problema” sigue persistiendo, es importante tener en cuenta los siguientes factores: la edad de los alumnos; el problema que se plantea; la historia del grupo; la gravedad de la situación; si hay reincidencia en el conflicto; la época del año en que se aborda el conflicto; la repercusión institucional de la situación.

Por su parte Monereo y Solé (1999) hablan de tres corolarios fundamentales en las intervenciones psicopedagógicas institucionales:

1. La tarea que se realice, debe ser de forma congruente con la de los demás profesionales que trabajen en centro educativo.
2. El marco organizativo influye en el trabajo del psicopedagogo, ya que las instituciones se comportan como “organismos vivos” y las problemáticas que suelen surgir, lo hacen en una interacción dinámica con otros acontecimientos
3. Para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo en el tiempo, deben dirigirse al centro escolar en su totalidad y no en pequeñas actuaciones aisladas e inconexas.

Los posibles fracasos que puede enfrentar un psicopedagogo dependen en gran parte de la consideración que realice de las variables organizativas que intervienen en una institución

El profesional interviniente no debe olvidar que su tarea se orienta a mejorar y potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales y de la capacidad de los alumnos de aprender, ya que es a ellos a quienes está dirigida la enseñanza. (Monereo y Solé, 1999)

Algunos de los trabajos que puede llevar adelante el psicopedagogo en la institución educativa son los siguientes:

1. Realización de talleres para padres y docentes.
2. Talleres para directivos de instituciones educativas.
3. Orientación educativa para acompañar a docente, directivos en sus tareas respectivas y en equipo.
4. Ciclos de difusión masiva multimedios.
5. Evaluación y pedagogía recuperatoria en las alteraciones leves y moderadas del aprendizaje, en grupos pequeños, paralelo a la clase.
6. Análisis de la situación educativa institucional y trabajo grupal operativo sobre los puntos críticos

(Müller, 2010, pág. 201-202)

En el siguiente capítulo se especificarán programas de intervención en comprensión lectora que el psicopedagogo institucional puede llevar adelante, ya sea que lo realice el mismo o lo proponga y capacite a otros actores institucionales para que lo hagan.

Capítulo 4: Programas de Intervención en Comprensión Lectora.

La intervención psicopedagógica en el área de la comprensión lectora, debe apuntar a enseñar a los alumnos estrategias de comprensión para que estos puedan utilizarlas al momento de la lectura.

En este capítulo se desarrollarán una serie de Programas para intervenir en la comprensión lectora que se han recopilado de distintos autores, que resultan aplicables tanto por el psicopedagogo institucional, como por otros actores de la institución educativa, previamente capacitados.

4.1. Programa de Enseñanza Recíproca:

Este programa de Palinscar y Brown (1984, 1987) es ampliamente citado por diferentes autores que hablan sobre intervención en comprensión lectora entre ellos Defior Citoler (1996), Gatti (2008) y Vallés (1998). Los investigadores intentaron integrar aportes de investigaciones psicopedagógicas sobre estrategias de comprensión lectora con teorías vigotskianas que colocan el acento en el carácter social del aprendizaje y la transferencia transitoria del control del docente hacia el alumno (Defior Citoler, 1996).

El objetivo que se planteó este programa es enseñar a los sujetos con dificultad de comprensión lectora, cuatro estrategias. La primera es autopreguntarse o generar posibles preguntas que se podrán responder con la lectura del texto. Seguida por *resumir*, para lograr integrar la información de todas las unidades del texto, desde frases, hasta párrafos y páginas completas. En tercer lugar el sujeto debe *clarificar el sentido* cuando se ha fallado en la comprensión, identificando la razón del problema y realizando los pasos adecuados para restablecer el significado. Y en último lugar *Predecir* o activar el conocimiento previo para producir hipótesis sobre lo que se lee o lo que se leerá.

Las actividades propuestas por el programa, se pueden llevar adelante en forma de juego entre profesor y alumno, el profesor comienza leyendo un texto y utilizando las cuatro estrategias anteriormente mencionadas, luego el alumno “imita” o repite las acciones que su docente ha realizado (Defior Citoler, 1996). La instrucción incluye la explicación de las estrategias, modelado, práctica dirigida refuerzo, y retroalimentación correctiva. Este juego también prevé el

cambio de roles entre docente y alumno, así es que uno por vez se suceden entre los papeles de enseñante y aprendiente. (Gatti, 2008)

4.2. Programa de Enseñanza Directa

Al igual que en caso anteriormente mencionado, este programa también es ampliamente citado y difundido por diversos autores que se dedican al área de la comprensión lectora.

Según diversos estudios, la aplicación de este método ha resultado ser un poderoso método para mejorar la comprensión lectora, aunque muy cuestionado por el rol “pasivo” que le da al alumno.

El programa cuenta con cinco pasos. El primero de ellos es la introducción, en la cual se realiza una explicación de los objetivos y del programa. El segundo es el ejemplo, el cual es una continuación práctica de la introducción. Se continúa con el modelado, que es uno de los momentos más importantes del programa, en donde el docente modela y enseña, demostrando el procedimiento, es decir, describe su propio curso de pensamiento, explicitando el proceso mental que está implicado en la realización de la tarea. En cuarto lugar está la práctica guiada, aquí el alumno debe llevar adelante las tareas anteriormente modeladas por su docente, éste debe conducir el proceso dando pistas y dirigiendo la atención. Establece una retroalimentación. El último paso es la práctica independiente donde el alumno realiza las actividades propuestas sin asistencia del docente.

4.3. Programa de Instrucción en Comprensión de textos expositivos de Sánchez:

Debido a la implicancia de los textos expositivos en el rendimiento académico de los alumnos, Sánchez, realizó un programa de intervención centrado en ellos (Gatti, 2008). En dicho programa se enseñan 4 estrategias mediante actividades relacionadas entre sí:

1. Detectar la progresión temática de los textos: en un primer momento se busca que el alumno aprenda a plantearse preguntas sobre cómo seguirá el texto, si seguirá hablando de lo mismo o no, de qué trata el mismo y qué dice sobre el mismo. El educando debe aprender el valor

de realizarse interrogantes, de esta manera tendrá recursos para supervisarse a sí mismo en el proceso de comprensión.

2. Extraer el significado global de lo que se lee: mediante esta actividad se procura que el alumno logre construir un significado global del texto extrayendo las ideas principales y utilizando las macrorreglas.
3. Reconocer la organización interna del texto: aquí se señala la importancia de identificar los distintos tipos de textos y sus partes características.
4. Autopreguntas: las actividades de esta estrategia son claramente con finalidad metacognitiva, ya que se busca que el alumno logre realizar una autoevaluación de su propio proceso de comprensión consiguiendo control y autorregulación del mismo.

4.4. Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje (García Madruga y otros):

Este programa cuenta con una versión previa, que fue actualizada en 1999, fue aplicado por sus autores en niños de entre 12 y 16 años. Según Gatti (2008) en el primer programa los autores destacan los elementos que deberían estar presentes en el diseño de las intervenciones que se refieran a la comprensión lectora. Dicho autor resalta los siguientes:

1. La inclusión de la justificación y objetivos es necesaria para aumentar la motivación.
2. Debido a las diferencias de aprendizaje que presentan los alumnos, el programa debería contar con cierta flexibilidad.
3. Es de gran importancia promover el aprendizaje de las estrategias de procesamiento activo del texto.
4. El entrenamiento debe posibilitar que el educando logre aplicar eficazmente y con autonomía las estrategias que ha aprendido.
5. Es conveniente realizar dicho entrenamiento en “contextos naturales”, es decir, introducirlo en las diferentes asignaturas.

Algunos de los componentes más relevantes del programa son la instrucción directa, el modelado y la práctica guiada.

Los autores han sugerido comenzar con una explicación verbal detallada de la estrategia a enseñar y su aplicación. Luego se modela la estrategia sobre la cual se busca instruir. Por último, el docente guía y orienta la implementación de ejercicios (brindados por él) en los cuales se posibilita la aplicación de la estrategia enseñada. Otro de los puntos que se puede destacar es la propuesta de la progresiva complejización de las actividades, comenzando con algunas sencillas que presenten posibilidades de éxito y así contribuir a una mayor motivación de los educandos.

Tanto en el estudio realizado en 1995, como en su posterior re-edición, los autores se centraron en desarrollar dos grupos de estrategias cognitivas:

“las primeras destinadas a promover los procesos básicos de comprensión, y que podemos denominar genéricamente como estrategias de “identificación de las ideas principales”; mientras que las segundas estarían destinadas al estudio, recuerdo y aprendizaje de textos, y son actividades destinadas a “elaborar esquemas” a partir de las citadas ideas principales”. (García Madruga, 1999, pág. 134).

Además profundizaron el aspecto metacognitivo de los alumnos, es decir que ellos puedan realizar sus propias autoevaluaciones y lograr control sobre su propio proceso de comprensión.

4.5. Programa “Leer Para Comprender II” Abusamra et al, 2014:

Este programa está basado en el modelo multicomponencial que se menciona en el capítulo 3. Cuenta con un cuadernillo de ejercicios. El entrenamiento puede realizarse en forma individual o colectiva. Los autores han realizado 10 ejercicios para cada una de las 11 áreas de este modelo, dichos ejercicios pueden ser seleccionados por el profesional según crea conveniente. No tiene un orden estricto de aplicación y se puede comenzar por el área que se considere necesario, lo que si se recomienda es trabajar en forma exhaustiva el componente seleccionado antes de pasar al siguiente.

El profesional a cargo de la aplicación del programa ocupa un lugar muy importante, ya que ha de cumplir con un rol activo, crítico y de

acompañamiento. Se recomienda dar una introducción explicativa sobre el trabajo que se realizará y los aspectos implicados en la respectiva área, ya que el desarrollo de la capacidad de comprensión está íntimamente relacionado con la conciencia y reflexión.

Los textos seleccionados por los escritores corresponden a libros recomendados para niños de entre 12 y 15 años.

La modalidad de lectura que se elija dependerá de los objetivos que se planté el profesional al momento de aplicar el programa, igualmente éste prevé la posibilidad de realizar una lectura silente o en voz alta de los textos. Es primordial respetar el ritmo de lectura de los niños y aclararles que pueden releer el texto las veces que lo necesiten.

“La resolución conjunta de las tareas y la discusión sobre las mismas resultan estrategias útiles para acompañar el proceso de comprensión, especialmente cuando sea necesario justificar las respuestas” (Abusamra et al, 2014, pág. 12)

4.6. Consideraciones sobre los programas de intervención en comprensión lectora:

Gatti (2008) plantea las diferentes críticas que han surgido alrededor de los distintos programas. Pone en énfasis en la necesidad de no olvidar que cada alumno durante y luego de la aplicación de un programa reeditará lo que se le ha enseñado para adaptarlo a su propia particularidad, ya que no es suficiente la explicación de un experto sobre qué es la comprensión y cuáles son las estrategias. Tampoco es suficiente la simple observación del experto solucionando los problemas, sino que “es necesario que ese problema sea auténticamente *su problema*” (Gatti, 2008, pág. 132). Por esta razón es importante que el aprendizaje (a través de los programas) se dé en contextos naturales. Este autor considera que la enseñanza de la comprensión no debería descontextualizarse del Proyecto Curricular Institucional y a continuación sintetiza en el siguiente cuadro las opciones para la intervención educativa en la comprensión de textos que elaboró a partir de Sánchez (1995):

<p>A continuación, se presentan una serie de posibilidades para encarar la comprensión dentro de un centro educativo con distintos grados de contextualización. Si bien se considera que la última es la más efectiva, las restantes pueden tener cierto grado de eficacia, siempre que se tengan claras sus limitaciones</p>	
<p>1. <i>La intervención como una gimnasia para la comprensión:</i></p> <p>Esta intervención se realiza a través de un cursillo que aborda aspectos de la comprensión. Se supone que las estrategias de comprensión son habilidades que el sujeto puede aprender a través de una instrucción específica y al margen de otras experiencias de la vida escolar. Esta intervención también supone que los alumnos serán capaces de generalizar las estrategias aprendidas a otros contenidos, porque no se establece una relación directa entre la intervención y los contenidos abordados en las asignaturas. Los textos que se abordan en el curso no son los mismos de las materias y si lo son, pueden ser tratados de forma diferente.</p>	<p>2. <i>La intervención como miniasignatura:</i></p> <p>Esta posibilidad de intervenir es la que generalmente se incorpora en los centros a través de la actividad de tutores y orientadores. Esta opción comparte los mismos supuestos de la anterior. Al considerar la intervención como una asignatura, se plantean los mismos problemas que en la opción anterior: la distancia entre los textos y actividades utilizados por el orientador y las prácticas que plantean los profesores sobre los textos académicos, la efectiva transferencia de lo aprendido en a intervención al ámbito de las asignaturas y la falta de adhesión del profesorado.</p>
<p>3. <i>La intervención dentro de una asignatura:</i></p> <p>Esta modalidad propone enseñar las estrategias en el desarrollo de una de las asignaturas. En este caso se asegura, en el marco de dicha asignatura, la coherencia entre lo propuesto por la intervención en comprensión y la resolución de las dificultades que genera la tarea académica cotidiana. Si no existen acuerdos explícitos acerca de cómo encarar los trabajos con los textos en las diferentes asignaturas, también aquí puede plantearse el problema de la transferencia de lo aprendido a las exigencias particulares de cada disciplina. Este problema puede derivar en que la intervención quede encapsulada en la materia que se desarrolla, sin realizarse una eficaz transferencia al resto de las actividades académicas.</p>	<p>4. <i>la intervención como parte del PCI:</i></p> <p>En este caso la intervención en comprensión se integra en el conjunto de la vida académica. Una alternativa es introducir en el horario de tutoría una experiencia intensiva, y al mismo tiempo, acordar con el resto de los profesores una introducción de algunos aspectos en el dictado de las asignaturas para asegurar la continuidad entre la experiencia instruccional en comprensión y el resto de las actividades académicas que se desarrollan en las aulas. En esta modalidad el desafío es lograr verdaderos acuerdos para cual es necesario anticipar un proceso en la institución que promueva varios aspectos: que los profesores compartan el enfoque acerca de los problemas de comprensión, que puedan planificar momentos concretos de trabajo sobre los textos y que se creen instrumentos de evaluación de la marcha del proceso.</p>

Como se puede inferir del cuadro anterior, el autor refiere que la intervención más beneficiosa para mejorar la comprensión de textos, es aquella en la cual los actores institucionales se involucran, ya que es necesario que cada docente, en su asignatura, asuma el compromiso de la enseñanza de la comprensión.

Justamente esta intervención es una de las que presenta mayores dificultades para su aplicación, debido a que no es tarea fácil lograr el compromiso del colectivo docente. Es elemental destacar que no se pretende que los docentes sean expertos en comprensión lectora, pero también es necesario ofrecerles capacitaciones en esta temática para posibilitar a inclusión del proyecto dentro de cada asignatura.

García Madruga y Abusamra son otros autores que presentan posturas similares. El primero de ellos insiste en realizar el entrenamiento en contextos naturales, y la segunda considera que la comprensión lectora es “tema” de todas las asignaturas y no sólo de Lengua y Literatura.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.

Capítulo 5: Diseño de Investigación.

5.1. Problema:

¿Qué tipo de intervenciones psicopedagógicas son posibles en bajo rendimiento en comprensión lectora en alumnos de primer año de la escuela secundaria?

5.2. Objetivos:

Objetivos Generales:

- ✓ Proponer y describir posibles intervenciones psicopedagógicas para alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora.

Objetivos Particulares:

- ✓ Conocer el porcentaje de alumnos con rendimiento inferior al promedio en comprensión lectora de alumnos de primer año del nivel medio de una escuela confesional céntrica de Rosario, en el año 2015.
- ✓ Describir los componentes básicos de la comprensión lectora que se ven afectados con mayor frecuencia en los alumnos que presentan bajo rendimiento.
- ✓ Proponer y describir programas en el campo de la comprensión lectora.

5.3. Variables:

Variable 1: Rendimiento en comprensión lectora:

Podemos considerar el rendimiento como la medida de las capacidades de un alumno en un área determinada, pesquisada mediante diversos instrumentos de evaluación y que puede ser menor, igual o superior para lo esperado para su edad y curso escolar.

En este caso se habla de rendimiento en comprensión lectora y ésta se entiende como: un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. (Abusamra et al., 2010)

Dimensiones:

- Rendimiento inferior al promedio.

- Rendimiento promedio.
- Rendimiento superior al promedio.

Indicadores:

Puntaje obtenido (Media y desvío estándar, percentil, cuartil).

Variable 2: Componentes de la comprensión lectora.

Los componentes de las comprensión lectora, materializada en áreas, son habilidades básicas del nivel textual (Abusamra et al., 2010).

Dimensiones:

1. Esquema básico del texto.
2. Hechos y secuencias.
3. Semántica Léxica.
4. Estructura Sintáctica.
5. Cohesión.
6. Inferencias.
7. Intuición del texto
8. Jerarquía del texto.
9. Modelos mentales.

Indicadores:

Preguntas de ambos textos que se corresponden con cada área del modelo multicomponencial. (Ver Anexo)

5.4. Categorías para el análisis cualitativo:

- ≈ Esquema básico del texto.
- ≈ Hechos y secuencias.
- ≈ Semántica Léxica.

- ≈ Estructura Sintáctica.
- ≈ Cohesión.
- ≈ Inferencias.
- ≈ Intuición del texto
- ≈ Jerarquía del texto.
- ≈ Modelos mentales.

5.5. Diseño metodológico:

La presente investigación según criterios de Arnal (1994) es:

- ✓ Según su alcance temporal: transversal, porque el estudio se llevó a cabo en todos los alumnos de primer año de la escuela secundaria en el mes de mayo de 2015 en la ciudad de Rosario.
- ✓ Según su profundidad u objeto: es de carácter descriptivo, debido a que su objetivo central es el de describir los fenómenos.
- ✓ Por el carácter de la medida: cuantitativa, ya que se centra fundamentalmente en los procesos observables y susceptibles de cuantificación de la comprensión lectora, utilizando una prueba estadística y cualitativa porque posteriormente se realiza una interpretación de los datos que la misma ha aportado.
- ✓ Por el marco en que tiene lugar: sobre el terreno o de campo, debido a que la prueba fue administrada en horario escolar.
- ✓ Por la concepción del fenómeno educativo: idiográfica debido a que las conclusiones sólo son validas para este caso en particular.
- ✓ Por la dimensión temporal: se estudia el fenómeno comprensión lectora en base a hechos ocurridos al momento de aplicar la prueba de screening, por lo tanto es descriptiva.
- ✓ Por la orientación que asume: de descubrimiento porque el objetivo es interpretar las afecciones en la comprensión lectora y orientada a la aplicación ya que se realizan propuestas para el cambio o mejora educativa.

5.6. Procedimientos, técnicas e instrumentos:

- ✓ Este trabajo de investigación se encuentra basado en la prueba de screening de *Test Leer Para Comprender "TLC II"* para alumnos de secundaria (1º, 2º y 3º año), consta de dos textos, el primero informativo "*Disculpame, me parece que te casé con el testigo*" y el segundo, narrativo, "*La aldovranda en el mercado*". Se tomaron los resultados de dicha prueba, que fue aplicada en los alumnos de 1º año de la escuela secundaria, por la Psicopedagoga Institucional a comienzos del ciclo lectivo 2015. La información fue brindada por ella, y no existió interacción directa con los alumnos, aunque sí con los protocolos de la prueba. Los alumnos evaluados fueron un total de 95.
- ✓ A continuación, se realizará cuantitativo de toda la muestra utilizando los baremos aportados por el test, y se continuará con un análisis cualitativo a partir de las áreas evaluadas por cada una de las preguntas de ambos textos, para dicho análisis se tomará como muestra aquellos alumnos que a partir de la evaluación cuantitativa presenten bajo rendimiento según la puntuación transformada en cuartiles.

5.7. Población:

La población quedó constituida por los tres primeros años de una escuela secundaria confesional céntrica de la ciudad de Rosario, en el año 2015, siendo que en 1º año "A" se evaluaron 32 alumnos en el texto informativo y 31 en el narrativo de un total de 33 con los que cuenta la división, en 1º año "B" asisten 32 alumnos y todos pudieron ser evaluados en el texto informativo y 31 en el narrativo, por último en el 1º año "C" se evaluó a 31 educandos en el primer texto y a 30 en el segundo, esto suma un total de 95 alumnos evaluados en el texto informativo y 92 en el narrativo.

En un primer momento, para el análisis cuantitativo se utiliza el total de la población, a continuación para el análisis cualitativo, se toma como muestra aquellos alumnos que presentaron bajo rendimiento en comprensión de textos, tomando como criterio que se ubiquen en los cuartiles "Débil" y "Muy débil".

5.8. Plan de análisis de los datos:

Para analizar los datos, en primer lugar se procedió según la metodología cuantitativa, utilizando los baremos aportados por el *TLC II*, presentando la información en media y desvío estándar (con puntaje de alerta), en valores percentilares y en cuartiles, se separó según el tipo de texto, y según la división a la que pertenecían los alumnos, a continuación se realizó un análisis tomando todos los primeros año como población, posteriormente se realizará un análisis de las diferencias en el rendimiento de los dos tipos textuales y de las diferencias entre las divisiones, sólo con las puntuaciones transformadas en cuartiles.

Luego, se realizó un análisis según la metodología cualitativa (Fernández, 2006) de los errores que presentaron los alumnos en dicha prueba, utilizando la división por categorías, este análisis estuvo basado en las áreas del modelo multicomponencial que se evalúa en cada una de las preguntas de la prueba de screening, esta información fue brindada por la autora del test y posteriormente corroborada y justificada por quien realiza la presente investigación (Ver Anexo VI). Para este análisis se tomará como muestra aquellos alumnos que presenten bajo rendimiento según la puntuación transformada en cuartiles.

Capítulo 6: Presentación y análisis de los datos.

6.1. Rendimiento en comprensión lectora (TLC II).

A continuación se presentaran los resultados de la prueba de screening aplicada en los 1º Años de la escuela secundaria.

El rendimiento en comprensión lectora fue evaluado mediante dos tipos de textos, uno narrativo “La aldovranda en el mercado” y otro informativo “Perdón, me parece que te case con el testigo”.

En sendos casos el puntaje directo se transformo en Media (con desvío estándar y puntaje de alerta), percentil y cuartil (Ver en Anexo III y IV), a continuación se presentaran los resultados expresados en los tres tipos de puntajes, primero por división y luego de la totalidad de la muestra, para el análisis de las diferencias en el rendimiento de los dos tipos textuales y de las diferencias entre las divisiones, se tomarán las puntuaciones en cuartiles.

En primera instancia se presentarán los resultados correspondientes al texto Narrativo, y consecutivamente los datos del texto informativo.

6.1.1. Resultados 1º Año “A”:

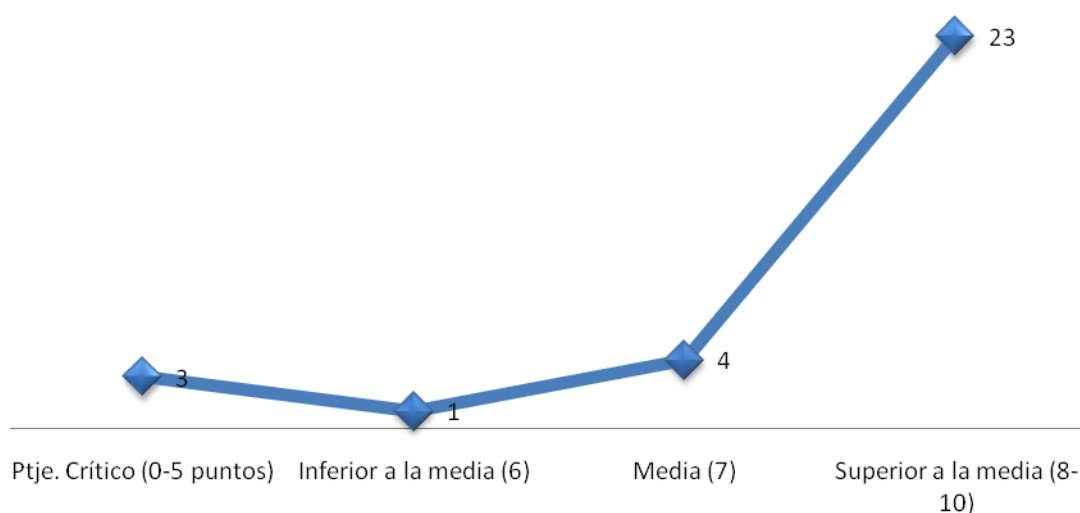
En el caso del texto Narrativo se obtuvieron los datos de casi la totalidad de los alumnos, 31 de un total de 33.

Los puntajes directos que presentaron los alumnos (Ver Anexo III), se transformaron en tres tipos de puntajes: media, percentil y cuartil.

Si se toma como eje la Media, que en el texto narrativo presenta una media de 7,24 y un desvío estándar de 2,18; se puede observar que de los 31 alumnos evaluados, 3 de ellos (10%) obtuvieron un puntaje entre 0 y 5 situándolos en el llamado “puntaje de alerta” por lo cual los mismos tendrían un rendimiento inferior al promedio, porque están por debajo de un desvío estándar. Sólo uno de ellos (3%) se situó por debajo de la media, presentando un rendimiento ligeramente inferior. En la media se encuentran ubicados 4 alumnos (13%), y en el caso del puntaje superior a la media, se situaron allí, los restantes 23 alumnos (74%).

La gran mayoría de los estudiantes se encuentran por sobre la media (87%).

Grafico I: Distribución de los alumnos del 1º Año "A" en base a la Media y Desvío Estándar en el texto Narrativo.



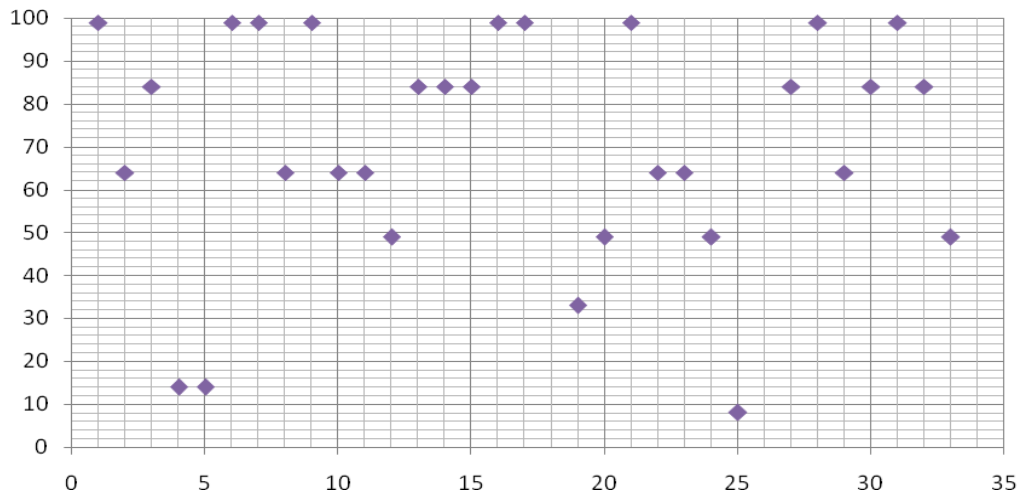
En el Cuadro I se presentan los datos correspondientes del Gráfico I, donde además se agrega el porcentaje correspondiente a cada rango de puntuación.

Cuadro I: Puntaje de 1º Año "A" en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Narrativo.

Media Narrativo	Nº de Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-5 puntos)	3	10%
Inferior a la media (6)	1	3%
Media (7)	4	13%
Superior a la media (8-10)	23	74%
TOTAL	31	100%

Los percentiles de los alumnos se plasmaron en un gráfico de dispersión que permite observar la ubicación de cada uno de ellos en base a la puntuación percentilar. A partir del mismo se vislumbra una coincidencia con la puntuación Media, debido a que 4 alumnos obtuvieron un percentil inferior a 50 y la gran mayoría se encuentra entre 50 y 100.

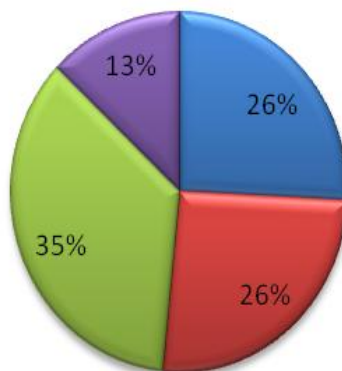
Gráfico II: Dispersión de los alumnos del 1º Año “A” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Narrativo.



Las puntuaciones expresadas en cuartiles dejan ver que el 13% de los alumnos de la división “A” poseen una comprensión lectora muy débil, y que el 35% se ubican en el Q2, es decir en “Débil”. En tanto la comprensión “suficiente” y “óptima” presentaron por igual un 26% cada una, de la totalidad de alumnos. Si se compara con las puntuaciones anteriores, esta deja ver un mayor porcentaje de alumnos con posibles dificultades en la comprensión de textos.

Gráfico III: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Narrativo del 1º Año “A”.

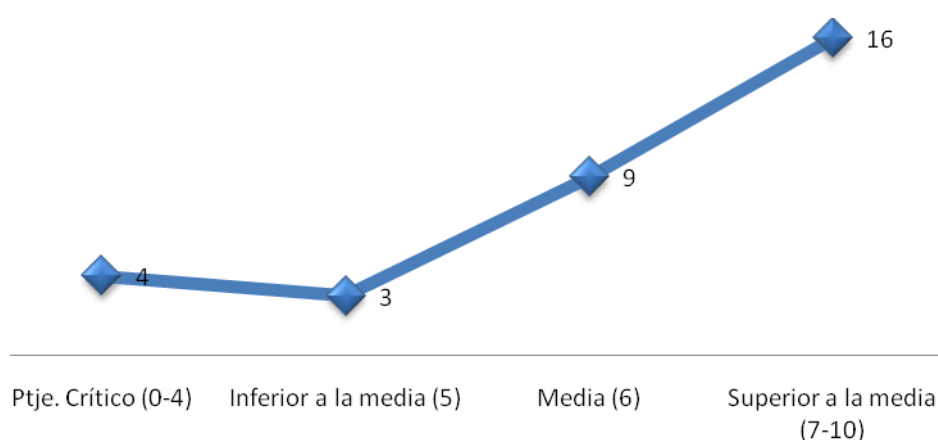
■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



Por otro lado el rendimiento en comprensión lectora también se calificó mediante un texto informativo. En este caso se logró evaluar a 32 de los 33 alumnos en la división “A”.

Coincidentemente con el texto narrativo, 4 alumnos (13%) presentaron un puntaje de alerta. Pero a diferencia del mismo, en el texto informativo 3 alumnos (9%) mostraron un rendimiento ligeramente inferior a la media y 9 de ellos (28%) se situaron en la media, observándose un aumento en la cantidad de alumnos en estas categorías. Paralelamente con esta situación, el número de alumnos con puntaje superior a la media en el texto informativo, disminuyó si se lo compara con el texto narrativo, dado que en este caso 16 alumnos (50%) se encuentran entre los puntajes superiores a la media. Sin embargo, el porcentaje de educandos con puntajes en este último estrato sigue siendo el más grande en ambos textos

Gráfico IV: Distribución de los alumnos del 1º Año “A” en base a la Media y Desvío Estándar en el texto Informativo.

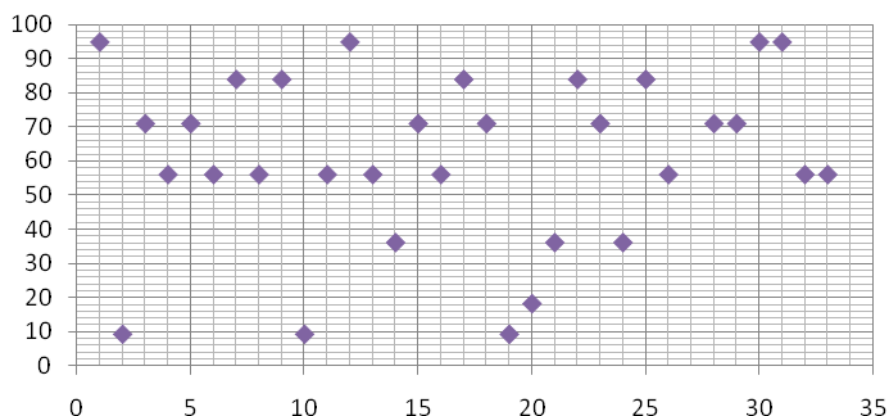


Cuadro II: Puntaje de 1º Año “A” en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Informativo.

Media Informativo	Nº de Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-4)	4	13%
Inferior a la media (5)	3	9%
Media (6)	9	28%
Superior a la media (7-10)	16	50%
TOTAL	32	100%

Si se toma como eje el puntaje percentilar obtenido en el texto informativo por los alumnos del 1º Año “A”, se observa que los alumnos con un percentil menor al 50 es mayor que en el texto narrativo. Siendo que 7 de ellos se ubican por debajo del percentil 40. Esto coincide con lo expuesto anteriormente.

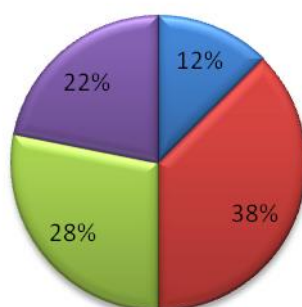
Gráfico V: Dispersión de los alumnos del 1º Año “A” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Informativo



En cambio, si utilizamos las puntuaciones convertidas en cuartiles, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora en el texto informativo, aumenta considerablemente, ya que un 22% se ubica en el Q1 “Muy débil” y el 28% evidencia un rendimiento “Débil”. La mayoría se ubica en el Q3 “Suficiente”, sumando un total del 38%, y la minoría de los alumnos (12%) presento un rendimiento “Óptimo”. Si se lo compara con el texto narrativo, la población con posibles dificultades es más alta.

Gráfico VI: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Informativo del 1º Año “A”.

■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



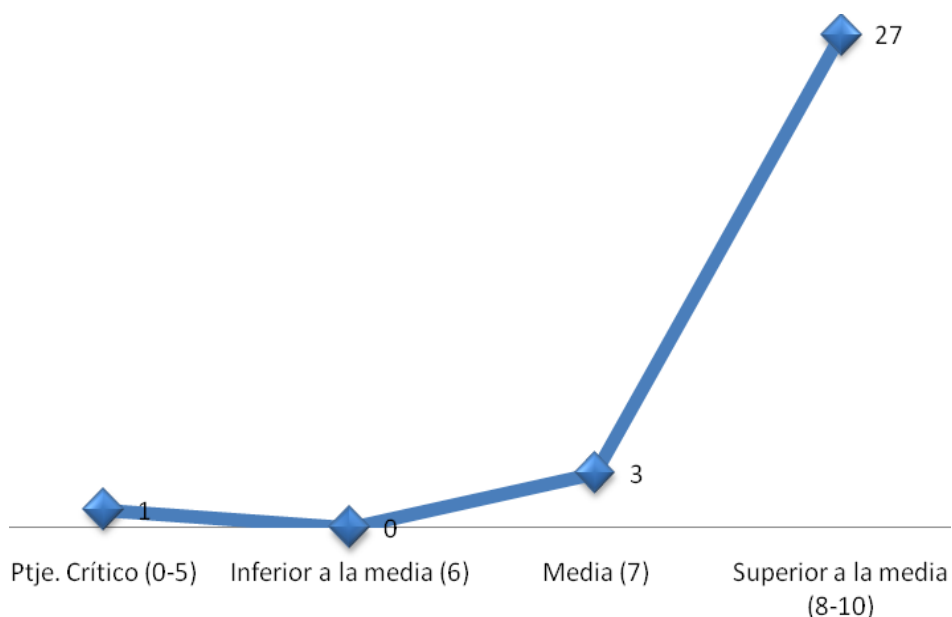
6.1.2. Resultados 1º Año “B”

Al igual que se hizo con los datos del 1º Año “A”, en primer lugar se presentarán los datos correspondientes al texto Narrativo, y a continuación los del texto Informativo.

En el caso del primer tipo textual, se logró evaluar 31 alumnos de 32 que tiene este grupo, esta división ha obtenido resultados muy favorables, siendo que sólo 1 alumno está dentro del puntaje de alerta (3%) y 3 alumnos situados en la media (10%), los restantes 27 (87%) se encuentran por sobre la media.

En comparación con sus pares de la división “A” este grupo obtuvo un rendimiento más elevado y pocos alumnos tendrían dificultades para la comprensión de textos.

Gráfico VII: Distribución de los alumnos del 1º Año “B” en base a la Media y Desvío en el texto Narrativo.

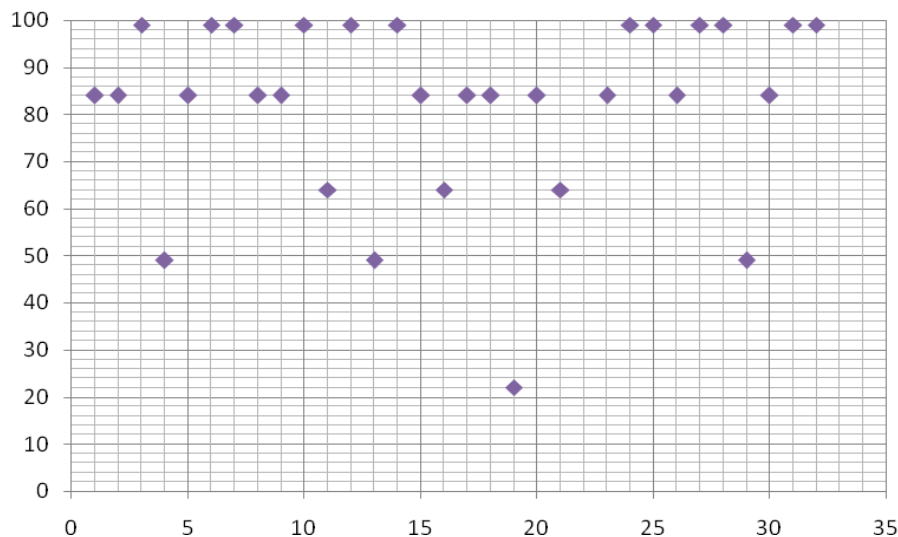


Cuadro III: Puntaje de 1º Año “B” en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Narrativo.

Texto Narrativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-5)	1	3%
Inferior a la media (6)	0	0%
Media (7)	3	10%
Superior a la media (8-10)	27	87%
TOTAL	31	100%

Si convertimos los puntajes a percentiles, el resultado es muy similar, ya que al observar la distribución de los alumnos según su percentil, podemos ver que sólo uno de ellos tiene un puntaje menor a 40, y el resto de los educandos presenta un rendimiento adecuado.

Gráfico VIII: Dispersión de los alumnos del 1º Año “B” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Narrativo.

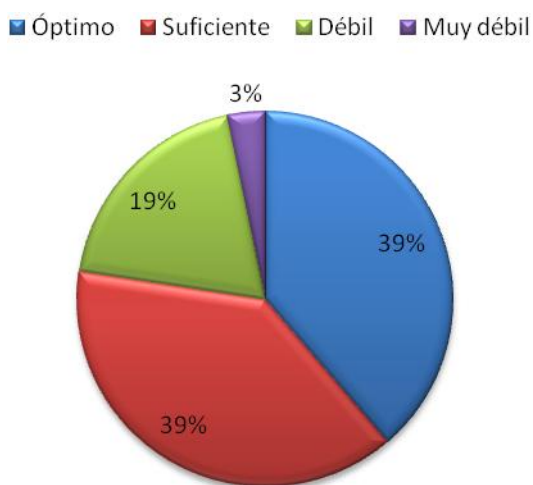


Por otra parte, en los puntajes convertidos en cuartiles, los resultados varían significativamente, ya que según estos, el 3% (1) de los alumnos presentan un rendimiento “Muy débil” y el 19% (6) un rendimiento “Débil”, ampliando de esta forma la cantidad de alumnos que podrían presentar dificultades para comprender textos (Ver resultados en Anexo III). Sin

embargo, es importante destacar que los cuartiles “Suficiente” y “Óptimo” suman un total del 78% siendo que le corresponde el 39% a cada uno de ellos.

Las puntuaciones obtenidas por la división “B” en el texto narrativo son notablemente superiores que la de sus pares de la división “A”, a pesar de lo cual, también aquí encontramos algunos alumnos con bajo rendimiento y posibles dificultades.

Gráfico IX: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Narrativo del 1º Año “B”.

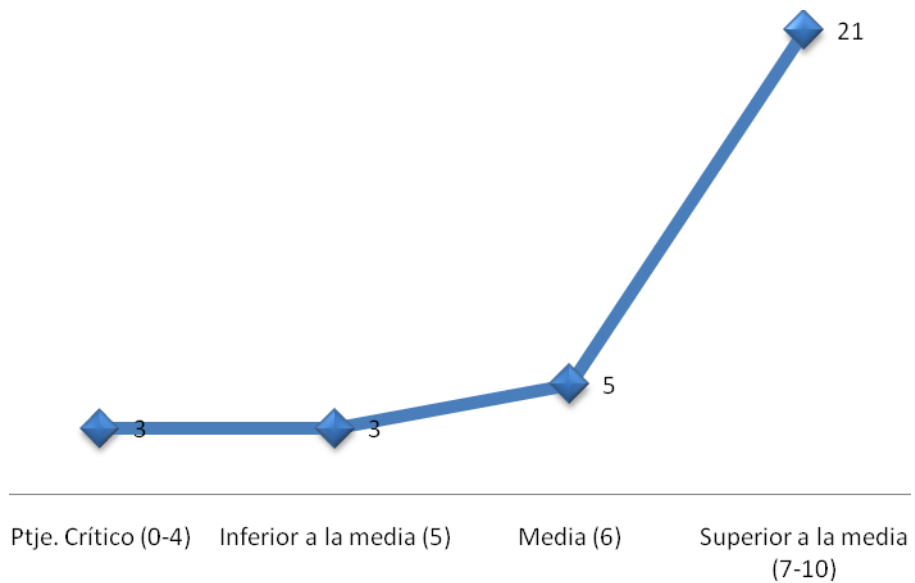


En el texto informativo se consiguió evaluar a la totalidad del grupo y se verifica una mayor cantidad de alumnos con bajo rendimiento si lo comparamos con el rendimiento en el texto narrativo de este mismo grupo, 3 alumnos (9%) se encuentran dentro del puntaje de alerta y otros 3 (9%) presentan un puntaje inferior a la media. Igualmente, la cantidad de alumnos con rendimiento en la media y superior a la media suman un número mayor, siendo que 5 alumnos (16%) se ubican en la media y 21 (66%) en el rango superior.

Los alumnos con rendimiento inferior suman un total del 18% y entre la media y superior a la media suman un total del 82%.

A continuación se plasma esta información en un gráfico de línea y en cuadro de volcado de la información.

Gráfico X: Distribución de los alumnos del 1º Año “B” en base a la Media y Desvío Estándar en el texto Informativo.

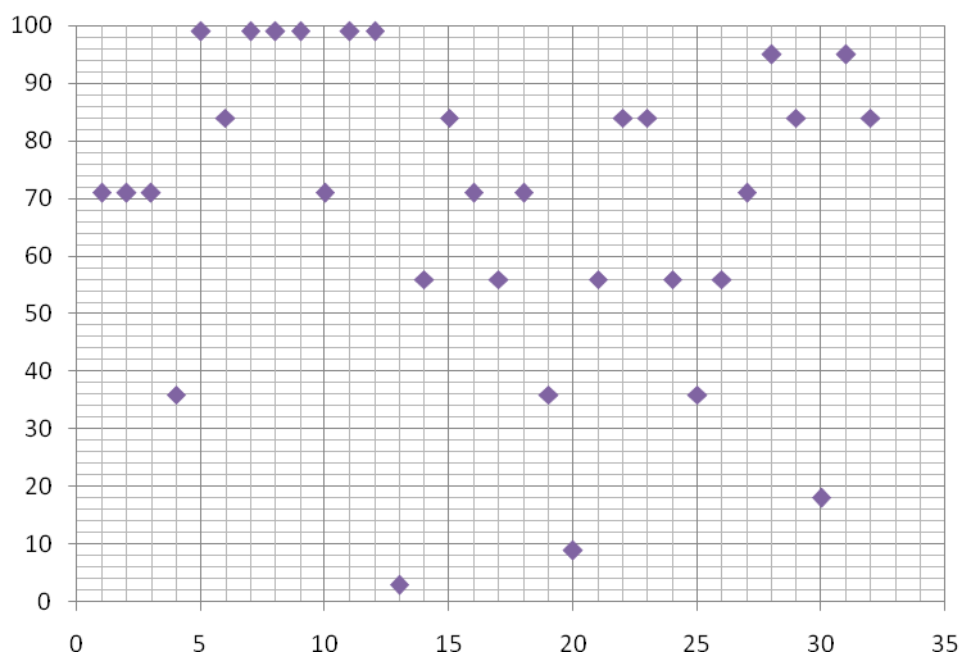


Cuadro IV: Puntaje de 1º Año “B” en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Informativo.

Texto Informativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-4)	3	9%
Inferior a la media (5)	3	9%
Media (6)	5	16%
Superior a la media (7-10)	21	66%
TOTAL	32	100%

Si expresamos los resultados en percentiles, podemos observar en el gráfico XI, que sólo 6 alumnos poseen un percentil menor a 40, y que la gran mayoría se encuentra sobre el 50.

Gráfico XI: Dispersión de los alumnos del 1º Año “B” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Informativo.

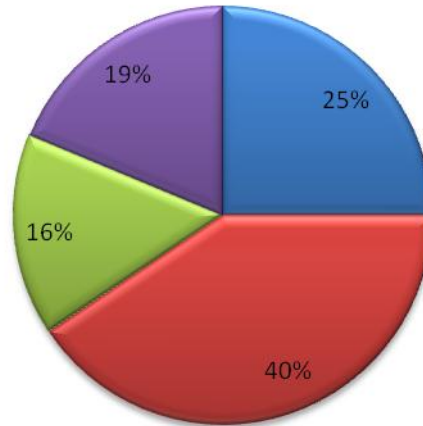


Como ya se ha observado con anterioridad, al utilizar como referencia las puntuaciones en cuartiles, la cantidad de alumnos con bajo rendimiento es mayor que al utilizar Media y Percentiles. En este caso, la división “B”, presenta un 19% de alumnos con rendimiento “Muy débil” y un 16% con rendimiento “Débil”. La gran mayoría de los alumnos se ubica en el Q3, con un rendimiento “Suficiente” y un porcentaje significativo (25%) está dentro del Q4 que se corresponde con un rendimiento “Óptimo”.

En comparación con la división “A”, el rendimiento de este grupo es superior y menor cantidad de alumnos presentarían dificultades en la comprensión.

Gráfico XII: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Informativo del 1º Año “B”.

■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



6.1.3. Resultados 1º Año “C”

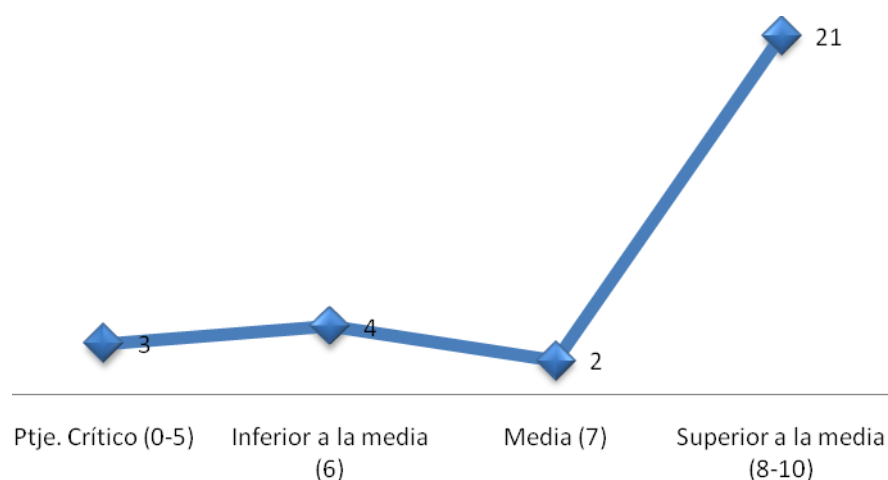
El primer año “C” tiene un total de 32 alumnos, de los cuales 30 pudieron ser evaluados en el texto narrativo.

Al tomar el puntaje en Media podemos ver que hay un total de 7 alumnos (23%) con posibles dificultades, de los cuales 3 (10%) se encuentran dentro del puntaje de alerta y los restantes (13%) ligeramente por debajo de media.

Como sucedió en los casos anteriores, la gran mayoría de los alumnos se sitúa sobre la media, siendo que 2 de ellos (7%) están en la media y los otros 21 (70%) sobre la misma.

La división “C” es la que ha presentado mayor cantidad de alumnos con puntajes por debajo de la media en el texto narrativo en comparación con sus pares de las divisiones “A” y “B”.

Gráfico XIII: Distribución de los alumnos del 1º Año “C” en base a la Media y Desvío Estándar en el texto Narrativo.

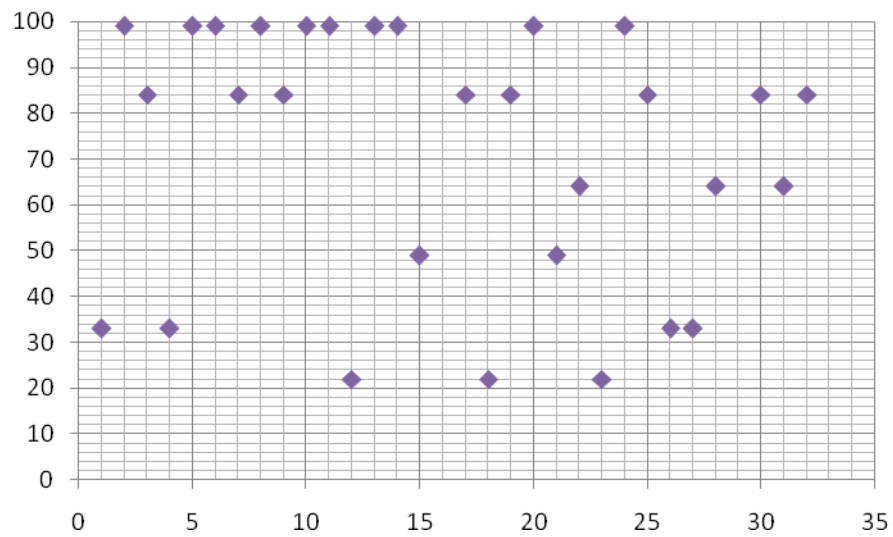


Cuadro V: Puntaje de 1º Año “C” en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Narrativo.

Texto Narrativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-5)	3	10%
Inferior a la media (6)	4	13%
Media (7)	2	7%
Superior a la media (8-10)	21	70%
Alumnos	30	100%

Si utilizamos los percentiles, el resultado no varía en gran medida, ya que como se observa en el gráfico de dispersión XIV, 7 alumnos presentan un percentil menor a 40 y los restantes varían entre 49 y 99.

Gráfico XIV: Dispersión de los alumnos del 1º Año “C” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Narrativo.

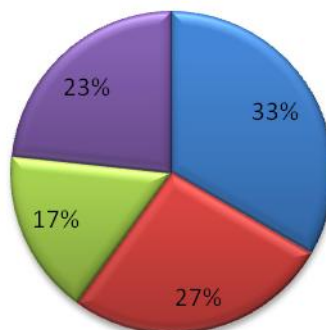


En contraposición con los porcentajes a los que se arriba cuando se utiliza la media y percentil como puntaje base, al recurrir a los cuartiles, la cantidad de alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora es mayor, llegando al 40% que se sitúan en los Q1 y Q2, en comparación con la Media donde se sugiere que un 23% de los alumnos serían los que presentan dificultades.

Continuando con los puntajes expresados en cuartiles, el 23% de los educandos presentan un rendimiento “Muy débil” y un 17% un rendimiento “Débil”. El mayor porcentaje de los alumnos (33%) presenta un rendimiento “Óptimo”, seguido por un rendimiento “Suficiente” que representa el 27% de este curso escolar.

Gráfico XV: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Narrativo del 1º Año “C”.

■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



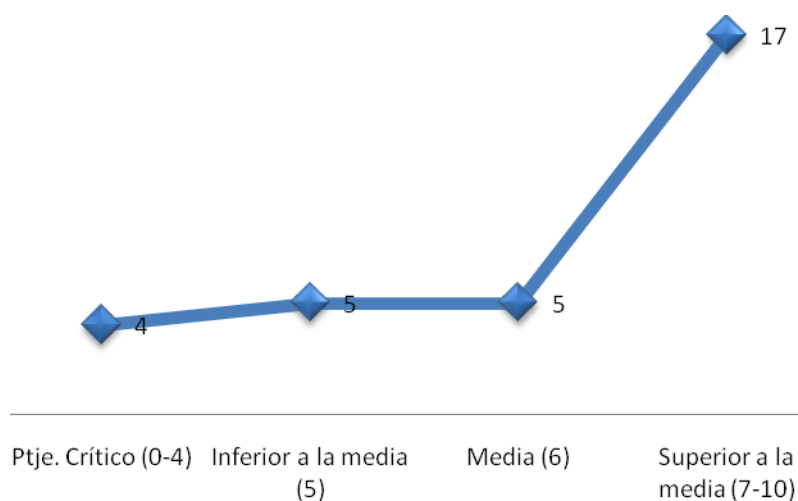
En el texto Informativo, se evaluó a 31 de los 32 sujetos que componen la división “C”.

En este tipo textual las dificultades son mayores, y un número más alto de educandos se posicionan en el puntaje crítico y por debajo de la media. Igualmente, la mayoría de los alumnos se encuentran sobre la media con un total de 17 escolares, en la media e inferior a la media se ubican 5 alumnos en cada rango y un total de 4 en el puntaje crítico.

Por lo tanto un 55% de los alumnos poseen un rendimiento superior a la media, un 16% en la media, otro 16% rinde por debajo de la media y un 13% presenta un puntaje de alerta en el rendimiento en comprensión lectora.

Más allá de que la mayoría de los educandos presente un rendimiento adecuado, el número de alumnos con posibles dificultades resulta ser significativo (29%).

Gráfico XVI: Distribución de los alumnos del 1º Año “C” en base a la Media y Desvío Estándar en el texto Informativo.

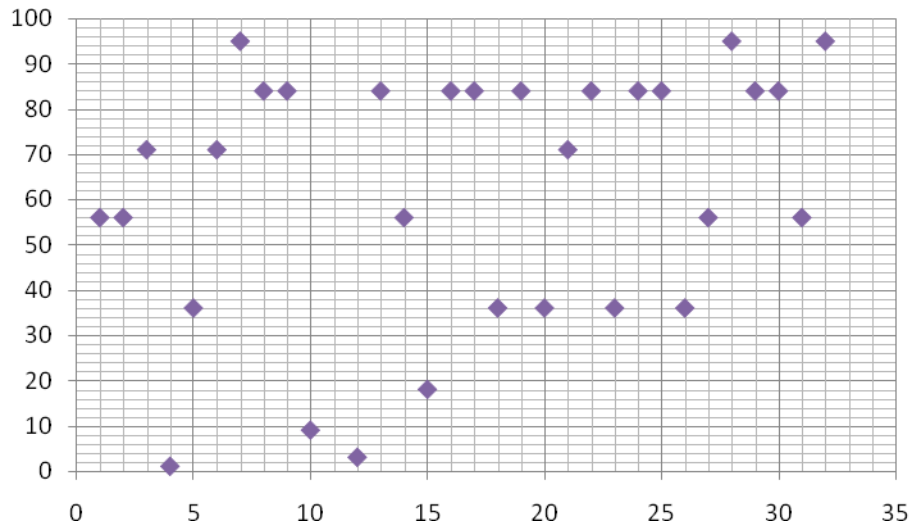


Cuadro VI: Puntaje de 1º Año “C” en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Informativo.

Informativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-4)	4	13%
Inferior a la media (5)	5	16%
Media (6)	5	16%
Superior a la media (7-10)	17	55%
TOTAL	31	100%

Como sucede usualmente, los puntajes expresados en Media y en Percentiles, coincide casi con exactitud, en el gráfico de dispersión XVII se puede ver que 9 alumnos presentan una puntuación debajo de los 40 puntos.

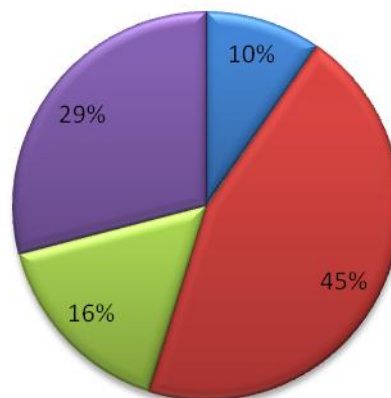
Gráfico XVII: Dispersión de los alumnos del 1º Año “C” basado en sus puntuaciones percentilares en el texto Informativo.



Al utilizar los cuartiles como referencia de evaluación, podemos advertir que la mayoría de los alumnos (45%) presentan un rendimiento “Suficiente”, seguido por el 29% de los alumnos con rendimiento “Muy débil”. A continuación, el 16% se sitúan en el Q2 y la minoría de los alumnos representada por el 10% de los mismos se ubica en el Q4 con un rendimiento “Óptimo”.

Gráfico XVIII: Porcentaje de alumnos en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Informativo del 1º Año “C”.

■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



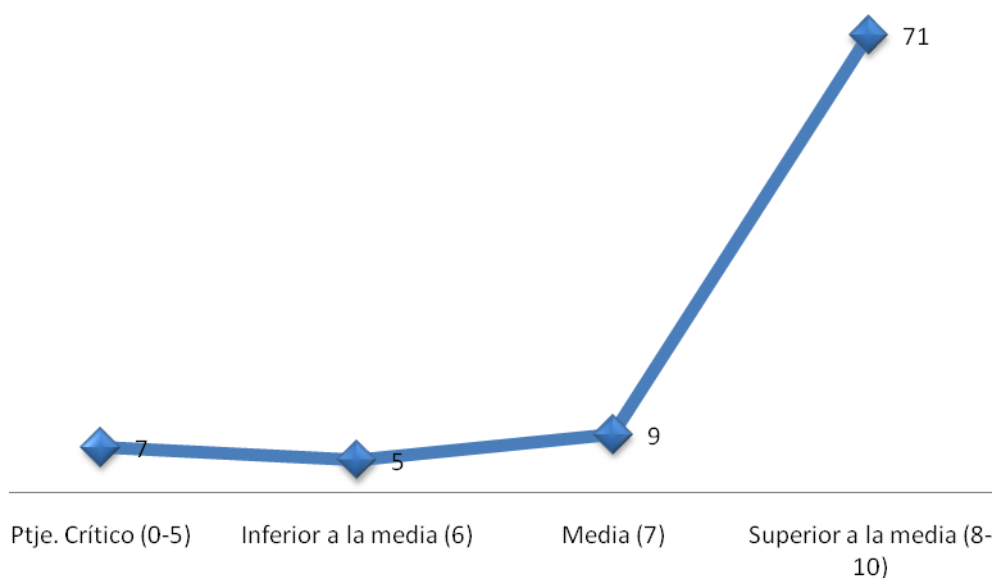
6.1.4. Resultados globales.

En este apartado se utilizará toda la muestra para llevar adelante el análisis, es decir, que se considerará conjuntamente todos los primeros años, para poder observar qué porcentaje de alumnos presentan bajo rendimiento en comprensión lectora.

En el texto narrativo se evaluaron un total de 92 alumnos, de los 97 que componen los primeros años.

En este tipo textual el 55% de los alumnos presentó un rendimiento superior a la media, sumando un total de 71 educandos. Este porcentaje se ve seguido por el 10% que representa 9 alumnos que se sitúan en la Media, a continuación el 8% de los alumnos presentan un puntaje de alerta y el 5% obtuvieron puntajes debajo de la Media. Sumando los alumnos que se encuentran debajo de la Media suman un 13% de la población con posibles dificultades en la comprensión de textos.

Gráfico XIX: Distribución de los alumnos en base a la Media y Desvío Estándar del total de la muestra en el texto Narrativo.

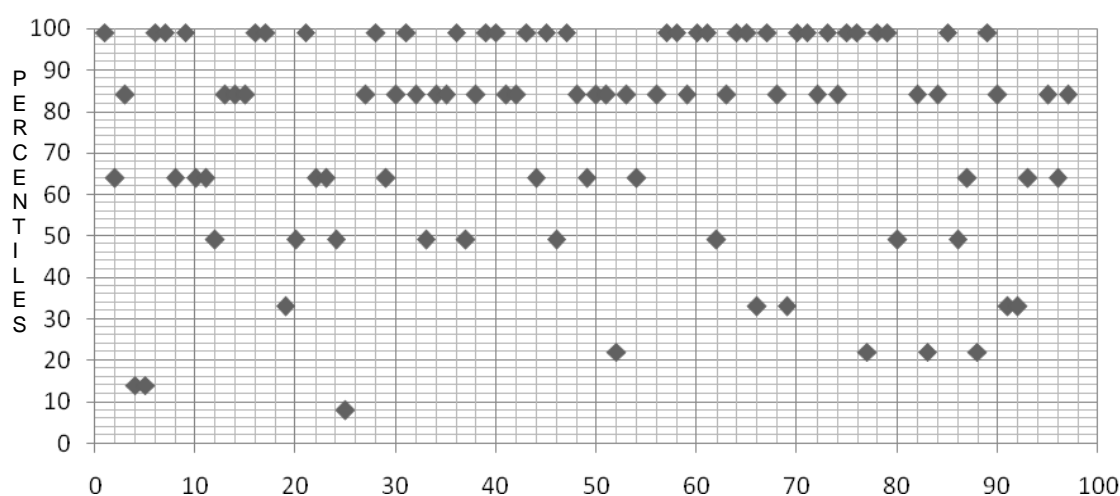


Cuadro VII: Puntajes del total de la muestra en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Narrativo.

Texto Narrativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-5)	7	8%
Inferior a la media (6)	5	5%
Media (7)	9	10%
Superior a la media (8-10)	71	77%
TOTAL	92	100%

Tomando los percentiles como eje de análisis el resultado es muy similar, dado que como podemos observar en el gráfico de dispersión XX un total de 12 alumnos presentan percentiles menores a 40 y 9 estudiantes se sitúan en el percentil 49, es decir muy cercano a la media.

Gráfico XX: Dispersión del total de la muestra basado en puntuaciones percentilares del texto Narrativo.

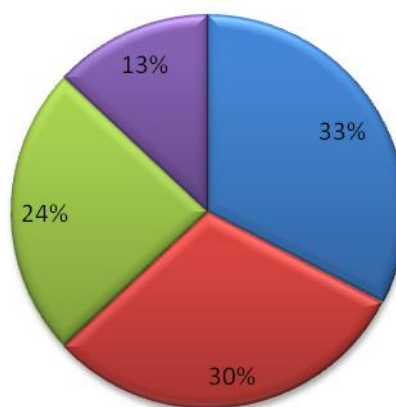


Al utilizar los cuartiles como referencia para la evaluación, podemos ubicar el 13% de la población en el Q1, es decir que estos tendrían un rendimiento “Muy débil”, en el Q2 se encuentra el 24% de la población con un rendimiento “Débil”, el 30% de los alumnos presentan un rendimiento “Suficiente” y la mayoría de los alumnos, representados por el 33% rinden en forma “Óptima”.

Centrándose en este tipo de puntuación, la cantidad de alumnos con posibles dificultades de comprensión de textos es más alta, ya que un 37% de ellos presentaron un bajo rendimiento en el texto narrativo, un porcentaje muy considerable.

Gráfico XXI: Porcentaje de alumnos del total de la muestra en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Narrativo

■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil

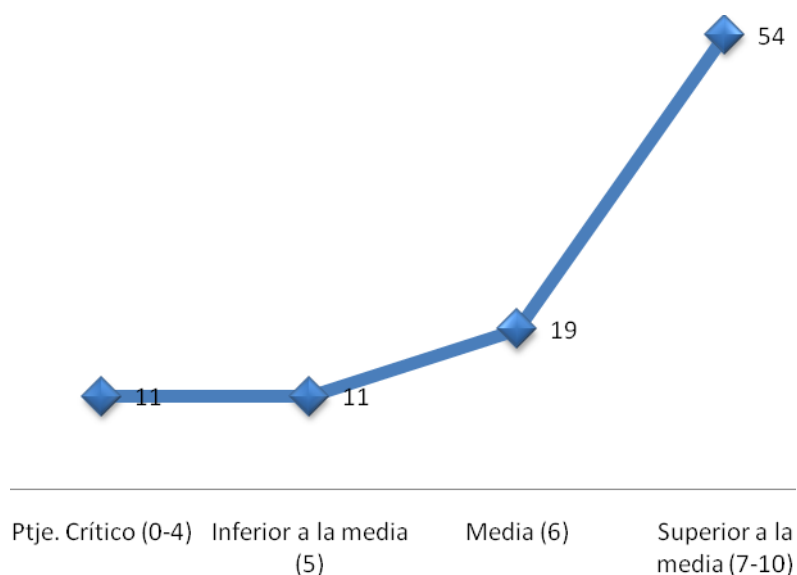


En el texto Informativo se logró evaluar a 95 de los 97 alumnos que componen la muestra.

En esta tipología textual se registran mayor cantidad de alumnos con posibles dificultades en la comprensión de textos.

Si tomamos la puntuación Media, la mayoría de los alumnos presentaron un rendimiento adecuado superando ésta y representando al 57% de la población con 54 alumnos dentro de este rango. En la puntuación media se encuentran ubicados 19 alumnos (20%), a continuación se encuentran en el mismo porcentaje aquellos alumnos con rendimiento inferior a la media y aquellos que obtuvieron un puntaje crítico de alerta representan un 12% cada uno de ellos. Sumados acumulan un 24% de alumnos con puntajes inferior a la media y con bajo rendimiento, que podrían presentar dificultades en la comprensión.

Gráfico XXII: Distribución de los alumnos en base a la Media y Desvío Estándar del total de la muestra en el texto Informativo.

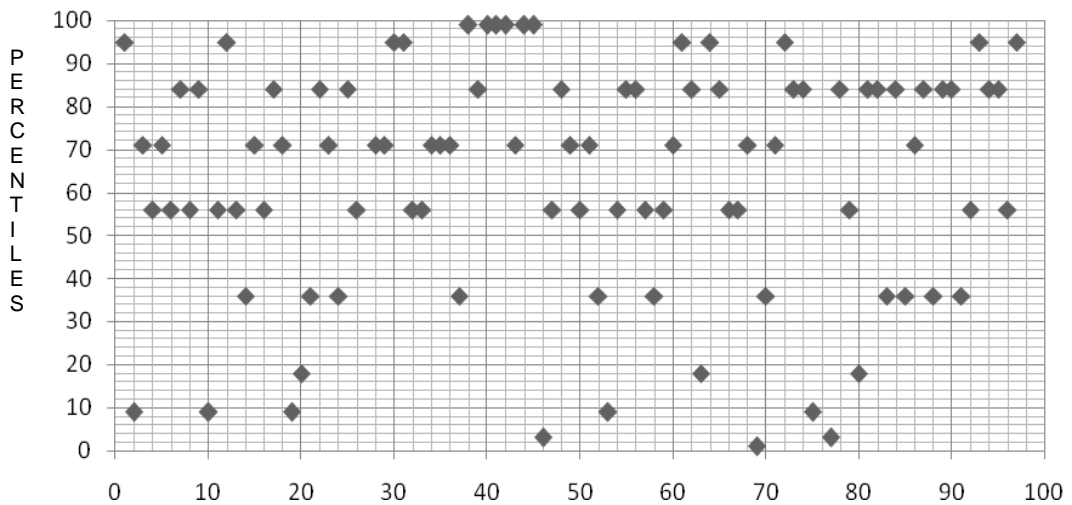


Cuadro VIII: Puntajes del total de la muestra en base a la Media y Desvío Estándar y sus porcentajes en el Texto Informativo.

Texto Informativo	Alumnos	Porcentaje de Alumnos
Ptje. Crítico (0-4)	11	12%
Inferior a la media (5)	11	12%
Media (6)	19	20%
Superior a la media (7-10)	54	57%
TOTAL	95	100%

En el gráfico de dispersión XXIII podemos observar que cuando se utilizan los percentiles como puntuación, estos coinciden plenamente con los puntajes expresados en Media, y 22 alumnos presentan un rendimiento bajo con un percentil menor a 40, y el resto de los mismos obtuvieron un percentil entre 49 y 99, situándolos dentro del rendimiento normal.

Gráfico XXIII: Dispersión del total de la muestra basado en puntuaciones percentilares del texto Informativo.

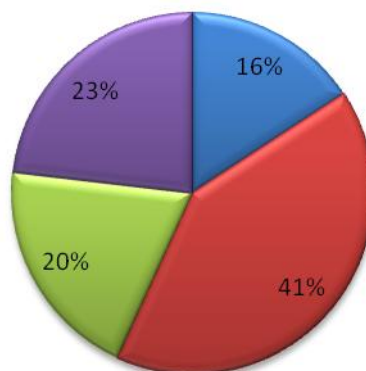


Si tomamos las puntuaciones en cuartiles, casi la mitad de los alumnos presentarían bajo rendimiento en comprensión lectora, ya que los Q1 y Q2 acumulan entre ambos el 43% de la población, siendo que 23% de los alumnos tienen un rendimiento “Muy débil” y el 20% rendimiento “Débil”. La mayoría de los educandos (41%) presenta una comprensión “Suficiente” y el 16% “Óptima”.

Estos porcentajes son altamente significativos, debido a que 43% de los alumnos con bajo rendimiento en la comprensión de textos del tipo informativo es un número muy elevado.

Gráfico XXIV: Porcentaje de alumnos del total de la muestra en base a la puntuación convertida en cuartiles en texto Informativo.

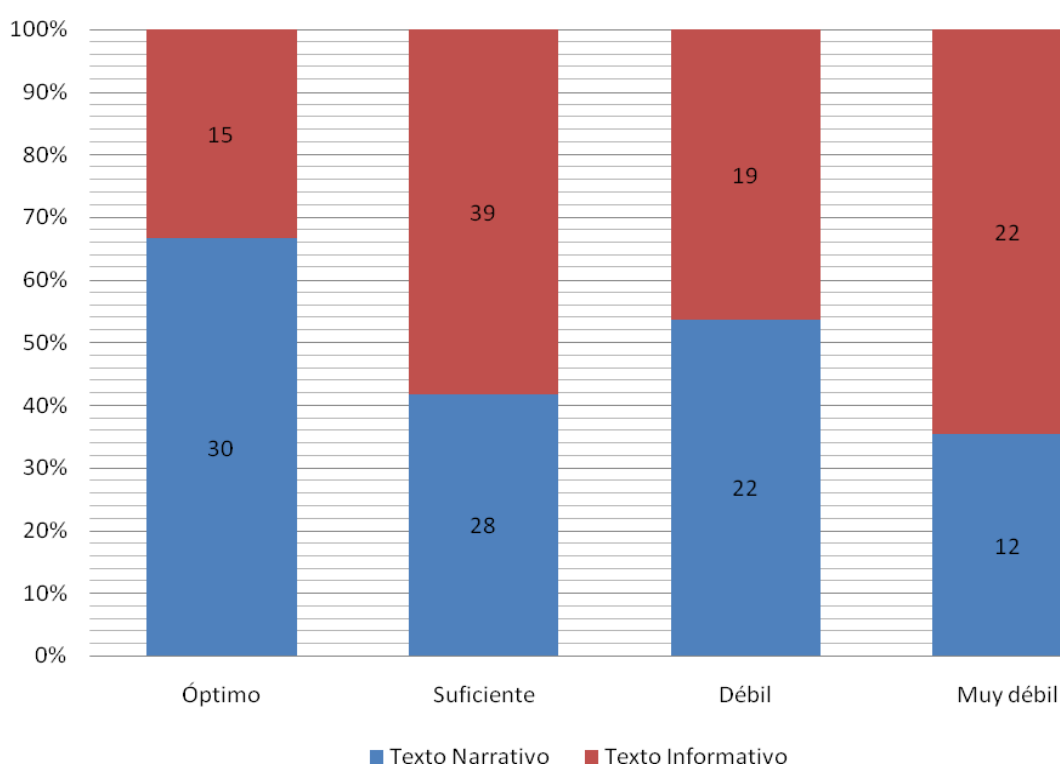
■ Óptimo ■ Suficiente ■ Débil ■ Muy débil



6.1.5. Comparación entre textos tomando el total de la muestra, expresado en cuartiles:

Tomado la totalidad de la población podemos trazar la diferencia que se fue observando a medida que se avanzaba con el análisis cuantitativo. Se tomará sólo la puntuación en cuartiles y se expresará la información en un gráfico de barras del 100% debido a que el número de alumnos que se evaluó en cada tipo textual no es homogéneo.

Gráfico XXV: Comparación del rendimiento del total de la muestra entre dos tipos textuales expresada en cuartiles.



Como se puede observar, en el Q1 “Muy débil” un mayor porcentaje de alumnos presento bajo rendimiento en el texto informativo en comparación con el de tipo narrativo. En el Q2 “Débil” en cambio, un mayor porcentaje de alumnos presento bajo rendimiento en el texto narrativo. En el Q3, mayor cantidad de alumnos rindieron adecuadamente en el texto informativo y en el Q4 “Óptimo” el texto de tipo narrativo fue el que presentó mayor cantidad de alumnos con rendimiento exitoso.

6.1.6. Comparación del rendimiento entre Divisiones expresada en Cuartiles:

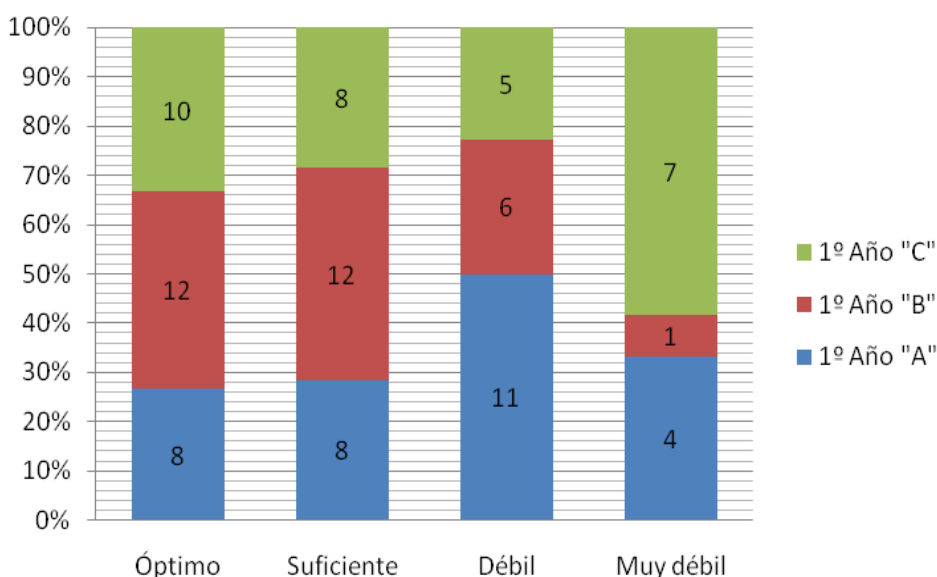
Con la información recolectada, podemos observar las diferencias que se plantean entre las divisiones. La información se expresa en cuartiles en un gráfico de barras del 100% debido a la disparidad de alumnos entre divisiones. Aquí podremos observar cuántos alumnos componen cada uno de los cuartiles.

Al tomar como referencia la evaluación realizada mediante el texto narrativo, la división "A", fue la que presentó un mayor porcentaje de alumnos en el Q1 con un rendimiento "Débil" con 11 de sus alumnos ubicados en éste cuartil, 4 se ubicaron en "Muy débil", 8 en "Suficiente" y los restantes 8 en "Óptimo".

La división "B" fue la que exhibió mayor cantidad de alumnos con rendimiento adecuado, con 12 en "Óptimo" y otros 12 en "Suficiente", a su vez sólo 1 de sus alumnos mostró un rendimiento "Muy débil" y los restantes 6 se ubicaron en el Q2 "Débil"

La división "C" fue la que mayor cantidad de alumnos presentó dentro del Q1 "Muy débil", aunque 18 de sus alumnos demostraron poseer un rendimiento adecuado, ubicándose 10 de ellos en el Q4 "Óptimo" y 8 en el Q3 "Suficiente", en el cuartil "Débil" se ubicaron 5 de sus alumnos.

Gráfico XXVI: Comparación del rendimiento de las tres divisiones en el texto narrativo expresada en cuartiles

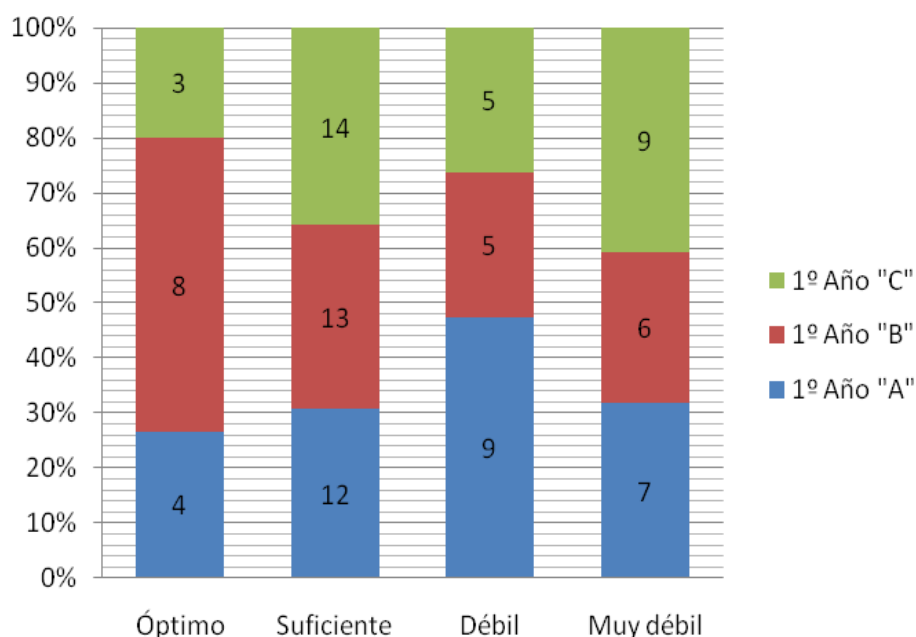


En el texto de tipo informativo, el 1º Año "A", ubicó a 9 de sus alumnos dentro del Q2 "Débil" siendo el número más alto dentro de este cuartil, aunque la mayoría de los alumnos de esta división se situaron dentro del Q3 "Suficiente" con 12 estudiantes. Otros 8 educandos que se encuentran dentro del rendimiento "Óptimo" representan el mayor porcentaje dentro de este cuartil. Los restantes 7 alumnos de esta división se ubicaron dentro del rendimiento "Muy débil" representando casi el 30% de la población de este cuartil.

El 1º Año "B" representa la mayoría de los alumnos dentro del Q4, aunque sólo 8 de sus alumnos se encuentren aquí. La mayoría de los educandos de esta división se encuentran dentro del rendimiento "Suficiente", en el Q2 "Débil" igualan a sus pares de la división "C" y representan el menor porcentaje del Q1 "Muy débil".

La última división analizada, la "C", es la que representa el mayor porcentaje de alumnos del Q1, aunque la mayor parte de sus alumnos se sitúan en el Q3 con un rendimiento "Suficiente". En el Q4 son los que menor cantidad de alumnos tiene con un total de 3, y como se dijo con anterioridad, en el Q2 "Débil", igualan a sus pares de la división "B" con 5 alumnos dentro de este cuartil.

Gráfico XXVII: Comparación del rendimiento de las tres divisiones en el texto informativo expresada en cuartiles



6.2. Componentes de la comprensión lectora.

En este apartado se realizará un análisis de los errores de aquellos alumnos que han presentado un bajo rendimiento (Ver Anexo V), el mismo se hará por categorías, éstas están basadas en las áreas que pudieron ser evaluadas mediante las preguntas del test de screening, tanto en el texto narrativo, como en el informativo (Ver Anexo VI). Se tomará como muestra aquellos alumnos que a partir del análisis cuantitativo basado en las puntuaciones en cuartiles, han mostrado un bajo rendimiento de la comprensión lectora. De los 92 alumnos evaluados en el texto “La aldovranda en el mercado”, 34 mostraron bajo rendimiento; en cambio en el texto informativo el rendimiento deficitario se observó en 41 alumnos de un total de 95 evaluaciones.

Para poder observar con mayor exactitud los errores presentados en los ítems de las pruebas de screening, se elaboraron gráficos circulares de cada uno de los textos, con el porcentaje de fallas de cada una de las preguntas.

Gráfico XXVIII: Porcentaje de errores por pregunta en el texto narrativo:

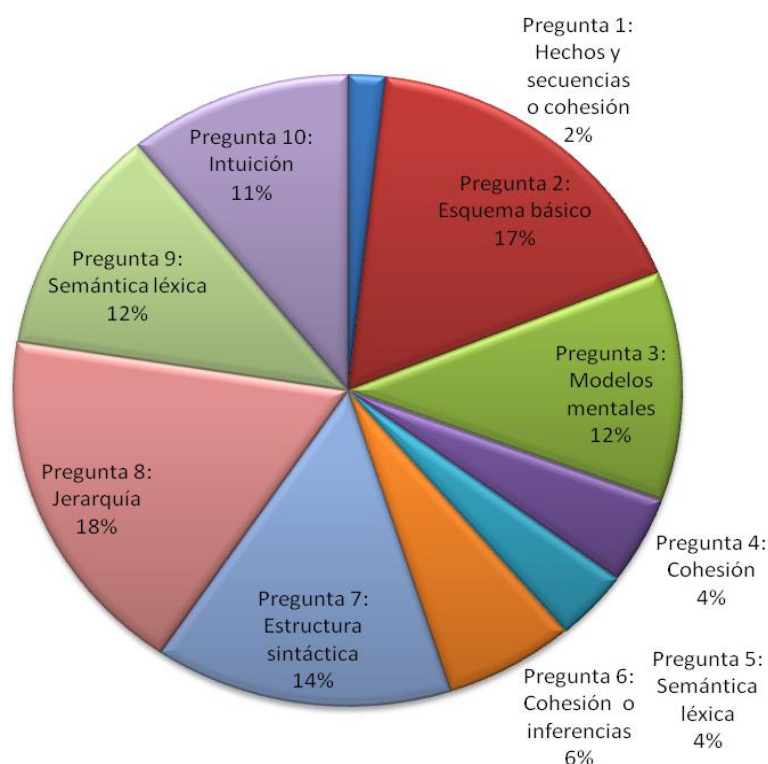


Gráfico XXIX: Porcentaje de errores por pregunta en el texto informativo:



6.2.1. Esquema básico del texto.

Esta área pudo ser pesquisada mediante tres preguntas en el texto informativo (preguntas 2, 4 y 9) y una en el texto narrativo (pregunta 2). La exigencia planteada por éste área radica en la identificación de personajes, lugares, tiempos y narradores en un determinado texto. Una vez identificados los mismos se realiza una “armazón” del texto utilizando los datos registrados por el lector.

En el caso de la tipología narrativa, este componente fue uno de los que resultó más afectado, ya que 19 alumnos presentaron errores.

Por otra parte, en el texto informativo, esta área cuenta con la ventaja de ser evaluada mediante un número mayor de preguntas, más allá de esto, casi la totalidad de los alumnos con dificultades cometieron errores en este componente, siendo que 39 de ellos cometieron faltas.

El esquema básico del texto, es un componente “primordial” para comprender un texto, puesto que, mediante el mismo se realizan contextualizaciones, y luego actualizaciones sobre la información, si esta ha ido variando, sobre todo en los textos narrativos.

Una posible explicación para los problemas en este caso podría ser la dificultad para generar inferencias, un proceso íntimamente ligado a este componente, dado que muchas veces la información no está explícita y es el lector quién debe completarla a través de este proceso.

Además es necesario que el lector conciba modelos mentales flexibles que vayan cambiando con la nueva información incorporada y la generación de nuevas inferencias.

Es posible que alguno de los procesos mencionados no se pueda efectuar correctamente, dando lugar a dificultades en el esquema básico del texto, esencial para sentar las bases de la comprensión de la lectura que se realiza. Se considera de gran importancia que aquellos alumnos que podrían clasificarse como “malos comprendedores” hayan presentado dificultades en esta área tan significativa por las interrelaciones que presenta con otras y por ser el primer paso al comenzar el proceso de comprensión.

6.2.2. Hechos y secuencias

En este caso cabe enunciar que se observó una gran diferencia entre los tipos textuales evaluados, en el caso del texto narrativo, ésta área no presentó grandes conflictos, siendo que los alumnos con bajas puntuaciones tuvieron muy pocos errores, por otro lado las dificultades en el texto informativo son significativas, ya que un alto número de alumnos presentaron errores sumando 29 de un total de 41, es decir, más de la mitad.

Para comprender un texto es necesario que el lector organice temporalmente los hechos que se presentan, la serialización es compleja debido a que para realizar una secuencia correcta de los eventos, en primer lugar se deben reconocer los mismos, y para identificar los sucesos “eje” del texto, se ha de jerarquizar la información. En ocasiones, esta tarea presenta aún mayores dificultades, ya que el escritor tiene a su alcance herramientas para variar la temporalidad, como los conectores temporales (Abusamra, 2014).

El párrafo en que se basa una de las preguntas (nº 6) del texto informativo en la que se produjeron un número mayor de errores, reza de la siguiente forma: *“Pero, entre medio de la abundancia de abrazos y festejos, la jueza se puso pálida y llamó a la novia a un rincón: “¡Uy! Disculpame, me*

parece que te casé con el testigo”, dijo, casi sin aliento. En efecto, en el DNI del testigo, la jueza anotó el nombre de la flamante esposa.

Como se puede observar, en realidad lo que ocurrió primero en el tiempo es que la jueza cometió el error en el DNI del testigo y posteriormente habla con la novia, pero aquí están redactados en forma inversa.

Los errores presentados por los alumnos podrían relacionarse con la forma en que se encuentra redactada la noticia, ya que el último hecho redactado no es en realidad el último en tiempo, y esto podría haber incidido en las confusiones observadas. Otra de las posibilidades es que la dificultad se encuentre al momento de jerarquizar la información para posteriormente realizar la secuencia requerida por las preguntas de la prueba.

6.2.3. Semántica Léxica.

Comprender las palabras de un texto es una tarea primaria para llegar a entenderlo, en este caso a través de las preguntas planteadas en esta área se intentó evaluar la capacidad de reconocer el significado de las palabras o expresiones desconocidas. Otra de las tareas requeridas es la interpretación de significados no literales.

Las dificultades principales en esta área se dieron sobre todo en el texto informativo, siendo que los errores en el texto narrativo no fueron significativas. La pregunta en la cual se generaron mayor cantidad de errores fue en la número 5 (La frase “Del estupor pasamos a la risa” subrayada en el texto significa...), seguida por la número 7 del mismo texto, que pide un elegir sinónimo de “ininteligibles”. Según Abusamra et al. (2014), el vocabulario y temática lejanos ponen en desventaja al lector, ya que no tendrá recursos para asignar coherencia y conectar la información siguiendo parámetros causales, lo que podría representar una de las posibilidades del fracaso en este ítem.

Además la problemática puede deberse a la falta de conocimiento del significado de las palabras, y también a dificultades para deducir significados a partir del contexto lingüístico (Abusamra et al, 2014).

La gran diferencia que se observa con el texto narrativo puede deberse a que la tarea solicitada resulta más fácil para los alumnos dado que recurre a un

modismo más utilizado en los más jóvenes (Según el texto ¿qué significa la expresión “algunos llegaron a las manos”?).

6.2.4. Estructura Sintáctica.

Esta área, dentro de la prueba de screening tiene la particularidad de ser evaluada sólo en el texto narrativo.

Casi la mitad de aquellos alumnos con bajo rendimiento en este texto mostraron dificultades en esta área.

En este caso la tarea consistía en comprender el significado de una oración. El hecho de que un número importante de alumnos haya presentado dificultades aquí debe ser tomado con atención, ya que para llegar a una comprensión global del texto, que es una estructura compleja, el educando primero debe poder comprender unidades más pequeñas que lo conforman, como lo son las oraciones. Con esto, no se hace referencia a que la comprensión de textos se basa exclusivamente en la comprensión de las oraciones, pero ésta es la unidad mínima sobre la cual se teje el texto y por lo tanto la comprensión de las mismas es un aspecto importante a trabajar.

Un lector competente debe poder analizar y comprender las diferencias semánticas que pueden derivarse de las diferencias estructurales (gramaticales) en las oraciones (Abusamra et al, 2010). Una de las posibilidades por la cual esta área presento dificultades, puede deberse a fallas en la comprensión de las oraciones que se presentaron como opciones en el múltiple choice, otra de las posibilidades radica en la dificultad para comprender las oraciones anteriores y como consecuencia, la imposibilidad de comprender la oración evaluada.

6.2.5. Cohesión.

El componente de cohesión textual cuenta con la ventaja de ser evaluado mediante más de una pregunta en ambos textos. Como ha sucedido en los casos anteriormente descritos, la cantidad de errores es mayor en el texto informativo, aunque dada la cantidad de faltas cometidas, el número no resulta ser sustancial, y no se puede asegurar que esta área haya representado dificultades para los alumnos.

Los dos tipos de cohesión, por correferencia y por sustitución han sido resueltas con pocas dificultades.

El punto en el cual se tuvieron mayores dificultades, la pregunta solicitaba realizar un lazo cohesivo por sustitución, en este caso, entre el nombre del sujeto y la denominación “mi marido”, (En la frase “Mi marido estaba un poco enojado porque le habían arruinado el DNI a su amigo” el *marido* es...). Este es el tipo cohesivo más simple puesto que el lector debe llevar a cabo asociaciones de elementos con el mismo significado. La dificultad de algunos alumnos, podría deberse a que el nombre del personaje sólo se menciona una vez al comienzo del texto, por lo tanto el sujeto debe mantenerlo activo en su memoria de trabajo para poder contestar a la pregunta. Otra de las hipótesis que se puede efectuar es que la dificultad en este caso se da por la estrecha relación de la pregunta con el área *esquema básico del texto*, que resulta ser una de las cuales exhibe mayor cantidad de problemas entre los alumnos con bajo rendimiento.

6.2.6. Inferencias.

Para poder comprender un texto, necesitamos realizar inferencias, ya que a través de ellas se completa la información faltante. Un texto no puede decir todo lo que es necesario para entender, y frente a esto el lector deberá activar sus conocimientos previos, ya sean sobre la temática de la cual trata el texto o sobre el mundo, y de esta forma lograr una adecuada comprensión de lo leído (Abusamra et al, 2014).

Lamentablemente en la prueba de screening esta área es poco pesquisada, dado que sólo una pregunta en el texto narrativo realiza una evaluación de la misma conjuntamente con la cohesión. No se observan dificultades significativas, por lo cual los alumnos no parecen haber presentado dificultades aquí.

También, podemos hacer otra apreciación de esta área, ya que algunos de los puntos evaluados se relacionan con inferencias referenciales, y por lo tanto se puede llevar adelante un análisis de las mismas. Mediante éstas, el lector debe conectar una palabra, un pronombre o una frase con otro elemento mencionado con anterioridad en el texto, este es el caso de las preguntas 4 y 8 del texto informativo y 4 del texto narrativo, las cuales efectúan preguntas en

las que deben ponerse en práctica esta clase de inferencias. Sin embargo, este tipo de inferencias tampoco resultó ser un problema significativo para los lectores.

6.2.7 Intuición del texto

Esta área se encuentra dentro del núcleo “metacognición”, la intuición del texto hace referencia a la habilidad que tienen los buenos lectores para juzgar sobre la dificultad y temática que tratarán determinados textos, basándose por ejemplo en el título del mismo, o el contexto en el que está inmerso en el mismo. (Abusamra et al, 2014)

Este es otro de los ítems que tiene la desventaja de sólo ser evaluado mediante el texto “La aldovranda en el mercado”.

Para lograr lo mencionado anteriormente el lector debe poder individualizar las diferentes tipologías textuales, y justamente a esto hace referencia la pregunta que evalúa esta área (El texto “La aldovranda en el mercado” fue extraído de...), el alumno debe poner en juego sus estrategias metacognitivas y conocimientos sobre el contexto en el cual esta historia podría estar inmersa para contestar correctamente.

A través de la metacompreensión lectora, un sujeto puede evaluar sus propias aptitudes, sus dificultades, sus objetivos, y como lograr una mejor comprensión. (Vallés, 1998). Un buen comprendedor es más consciente de sus habilidades.

Menos de la mitad de los alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora presentaron errores en este apartado, y no se puede considerar que existan grandes conflictos en el área. Sin embargo, problemas aquí podrían marcar las dificultades para aplicar sus estrategias metacognitivas.

Es importante tener en cuenta aquellas áreas relacionadas con la metacognición, debido a que la comprensión de las propias fortalezas y debilidades en la lectura de textos, ayuda al momento de realizar una reflexión sobre las posibles causas y soluciones de los problemas que enfrentan los educandos.

6.2.8. Jerarquía del texto.

En el texto informativo los alumnos evidenciaron dificultades, siendo que más de la mitad tuvieron errores en esta área (35 de 41 alumnos). Sucedió algo muy similar en el texto narrativo, ya que 20 de 34 educandos fallaron al responder la actividad relacionada con este componente.

Esta área reviste una gran dificultad, ya que el lector debe poner en juego múltiples habilidades para tener éxito en la misma. El alumno debe recortar, seleccionar e integrar la información brindada por el texto, de esta forma arribará a aquella información que es relevante para comprender el mismo.

Los obstáculos en la consecución de los ítems relacionados con esta área pueden deberse a que la información proporcionada por los textos no se encuentra jerarquizada por su orden de importancia, sino que es lector quien debe realizar esta tarea, diferenciando ideas principales de secundarias que en muchos casos se encuentran mezcladas. Además junto a la información principal se realizan ampliaciones de información, detalles y enumeraciones que no son importantes de retener para llegar al significado del texto y pueden generar confusiones en el lector no experto. (Abusamra et al, 2014).

La sobrecarga de la memoria de trabajo podría ser otra de las explicaciones para el fracaso en ésta área, ya que el lector debe procesar y sostener la información en la memoria, para poder establecer relaciones entre las partes.

Otro de los problemas que podrían haber presentado los educandos es la dificultad para inhibir aquella información que no resulta importante para comprender el texto. La inhibición puede ser definida como “un mecanismo de supresión activa de la información distractora que compite de modo directo con información que es relevante” (Abusamra et al, 2014, pág. 36).

6.2.9. Modelos mentales.

Esta área logró ser evaluada mediante la tercera actividad del texto narrativo. Menos de la mitad de los alumnos con bajo rendimiento presentaron dificultades en este área, trece de treinta y cuatro alumnos exactamente.

Para integrar información de las distintas dimensiones que plantea un texto (tiempo, espacio, protagonista, causalidad e intencionalidad), el lector debe actualizar sus representaciones mentales y crear un modelo de situación (Abusamra et al, 2014).

En este componente intervienen en gran medida la inhibición y la actualización.

Durante la lectura, el sujeto procesa y sostiene información en su memoria de trabajo para poder realizar un “modelo mental” e inferencias, por esto son de gran importancia la inhibición y la supresión de la información irrelevante, ya que sin su funcionamiento la memoria de trabajo se saturaría.

Si el lector atiende a estímulos irrelevantes e información innecesaria, la inhibición y supresión han fallado, dificultando notablemente la comprensión del texto.

Además de estos procesos, para lograr una comprensión del texto como un “todo”, es importante ir actualizando los modelos mentales que se forman durante la lectura, ya que en la medida que avanza la lectura, nueva información es incorporada y el lector debe juzgar como integrarla.

Las fallas en esta área pueden deberse a múltiples factores, ya que se encuentra interrelacionado con un buen manejo del esquema básico del texto, de la renovación que se vaya realizando del mismo, de la inhibición de información que resulte innecesaria, de inferencias y de la actualización de la información a medida que esta va modificando el sentido del texto, por cualquiera de estas razones pueden haber cometido faltas los alumnos.

CONCLUSIONES:

La presente investigación tiene como objetivo principal proponer posibles intervenciones psicopedagógicas en el bajo rendimiento en el área de comprensión lectora en una escuela confesional céntrica de Rosario. Para alcanzar este cometido, se plantearon objetivos específicos que permitieron conocer acerca de las dificultades que presentaba la población analizada y algunos de los programas más populares en materia de comprensión de textos.

A través del primer objetivo específico, se concluye que el porcentaje de alumnos que presentan bajo rendimiento en comprensión de textos en el caso de la tipología textual narrativa alcanza el 37% de la muestra analizada, tomando las puntuaciones en cuartiles como referencia. De este 37%, un 13%, es decir 12 alumnos, presentan una comprensión lectora muy débil por lo cual se debe prestar especial atención a éstos. El restante 24%, con 22 colegiales tiene una comprensión débil, a los cuales por estar en el límite se les debe dotar de herramientas para que no desarrollen posibles dificultades en el futuro. La división "A" seguida por la "C" es la que presenta mayores obstáculos en el texto narrativo. En el caso del tipo textual informativo, alcanza un porcentaje alarmante de alumnos, con un total del 43% con bajo rendimiento, 23% con 22 alumnos evidencian una comprensión lectora muy débil y otro 20% débil. Aquí el 1º Año "C" resulta ser el que presenta mayor cantidad de estudiantes con posibles dificultades, seguido por la división "A". La división "B" es la que exhibe menores problemas con pocos alumnos con bajo rendimiento, pero no queda exenta de complicaciones y algunos estudiantes recayeron dentro de los porcentajes anteriormente mencionados.

Sin embargo no se puede afirmar aquí que estos alumnos tengan dificultades propiamente dichas, ya que el resultado obtenido muestra bajo rendimiento. Para discernir entre dificultad, bajo rendimiento y alteración es necesario realizar una evaluación en profundidad de aquellos estudiantes que se encuentran dentro de los porcentajes con posibles problemas para comprender.

La diferencia de rendimiento entre los tipos textuales puede deberse a la discrepancia en las exigencias planteadas por cada uno de ellos, aunque no

forma parte de esta investigación responder por qué sucede esto, se puede observar con claridad al analizar los resultados.

Ahora, para comprender con mayor profundidad qué tipo de errores cometieron los educandos nos servimos de los resultados del segundo objetivo específico, en el cual se observa qué áreas de la comprensión son las que plantean mayores dificultades en aquellos alumnos que se encuentran dentro de los porcentajes de estudiantes con “bajo rendimiento”. Todas las áreas presentan errores, y ninguna de ellas queda exenta de dificultades, pero algunas se encuentran afectadas en mayor medida que otras. Las que presentan más obstáculos son esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, jerarquía, estructura sintáctica, modelos mentales e intuición en el orden mencionado. Por otra parte, inferencias y cohesión presentan pocos errores.

El esquema básico del texto es uno de los componentes que presenta mayores obstáculos para los educandos en ambos tipos textuales. Es importante resaltar este resultado debido a que el armazón del texto es lo primero que se construye al momento de comenzar el proceso de comprensión, y las dificultades para reconocer personajes, lugares y tiempo, pueden devenir en inconvenientes para llevar adelante procesos relacionados, como inferencias y actualizaciones del estado de los personajes. Además la información básica proporcionada por el texto ayuda a activar los conocimientos previos del lector, y si esto no se realiza será más dificultoso para el alumno conectar ideas y lograr de esta forma un aprendizaje significativo.

Otra de las áreas más afectadas es semántica léxica, aunque se observa en mayor medida en la tipología informativa, y no resulta significativa en el texto narrativo. Los problemas que se presentan al exigir la comprensión del significado de las palabras y expresiones desconocidas pueden deberse a un vocabulario insuficiente.

En hechos y secuencias sucede lo mismo que en caso anterior, las dificultades se observan sobre todo en el texto informativo. Para realizar una secuencia correcta de los acontecimientos primero se debe jerarquizar la información que aporta el texto y a continuación ordenarla a través de un

modelo mental. Por lo tanto las fallas en este componente y jerarquía del texto podrían relacionarse.

Las dificultades en jerarquía del texto son profusas y resultan de gran notabilidad, dado que el alumno debe recortar, seleccionar e integrar la información brindada por el texto; esto es absolutamente necesario para no sobrecargar la memoria de trabajo, dar coherencia global al texto y generar modelos mentales adecuados.

Por otra parte, para arribar a una comprensión de la totalidad del texto, primero, se deben comprender unidades más pequeñas que forman parte del mismo, estas unidades mínimas que conforman el entramado del texto, son las oraciones, y a través de los resultados, se observa que un número considerable de educandos ha visto obstaculizado la comprensión de las mismas. Esto fue pesquisado mediante el área estructura sintáctica, evaluado a través del texto narrativo.

Las fallas en el área de modelos mentales, pueden deberse a múltiples factores, ya que se encuentra interrelacionado con varios procesos, como un buen manejo del esquema básico del texto, de la actualización que se vaya realizando del mismo, de la inhibición de información que resulte innecesaria, de inferencias y del reajuste de la información a medida que esta va modificando el sentido del texto. Al presentar fallas aquí, se puede pensar en la posibilidad de problemas para integrar la información como un todo. Aunque se debe destacar que no es un componente en el cual muchos alumnos presentan errores, debido a la importancia de los procesos implicados se tuvo en cuenta.

El último componente al cual se hará referencia es el de intuición del texto, si bien son pocos los alumnos con dificultades, esta área es la única que es evaluada del núcleo de metacognición. En intuición se pone en juego la habilidad que tienen los buenos lectores para juzgar sobre la dificultad y temática que tratarán determinados textos. Además otra de las aristas de la metacompreensión que no debe dejar de tenerse en cuenta es que la comprensión de las propias fortalezas y debilidades en la lectura de textos, ayuda al momento de realizar una reflexión sobre las posibles causas y soluciones de los problemas que enfrenta el estudiante.

Por todo lo expuesto se deduce que todos los componentes se encuentran afectados en algún grado, pero que los aquí enunciados, son los que presentan dificultades en la mayoría de los educandos tomados como muestra para el análisis cualitativo.

Para responder a la problemática eje, que son las posibles intervenciones psicopedagógicas en el bajo rendimiento en comprensión lectora, se debe tener en cuenta las cuestiones expuestas anteriormente, como el alto porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento y los obstáculos que tienen para resolver las exigencias de cada una de las áreas de la comprensión de textos.

Es elemental tener en cuenta que una intervención exitosa integrará a la mayor cantidad de actores institucionales que sea posible, haciendo de la comprensión la incumbencia de todas las asignaturas y no sólo de aquellas relacionadas con lengua y literatura, porque la comprensión es necesaria en todas las asignaturas y en todos los ámbitos de la vida diaria.

Por otra parte, el psicopedagogo institucional puede realizar capacitaciones para que los docentes integren en su práctica diaria métodos que faciliten la comprensión en cada una de las asignaturas.

Se considera recomendable utilizar el Programa Leer para Comprender II, puesto que es el que presenta actividades acordes con los resultados, y realizar un entrenamiento exhaustivo en cada área antes de pasar a la siguiente. El orden a utilizar puede ser el previsto o se puede utilizar como guía la presente investigación y comenzar por las que resulten más conflictivas.

Una de las alternativas que se considera más conveniente es introducir en el horario de tutoría una experiencia exhaustiva, a la vez que se acuerda con el colectivo docente la posibilidad de incluir en el dictado de clases algunos aspectos para mejorar la comprensión de aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento y mejorar aún más la de aquellos que tengan buen rendimiento, siendo lo ideal que pase a formar parte del Proyecto Curricular Institucional.

En la tutoría se puede integrar los programas mencionados en el marco teórico, debido a que estos no resultan incompatibles entre sí y resultará más

dinámico para los estudiantes. El entrenamiento realizado en forma grupal o en parejas es recomendable para lograr mayor motivación e interés.

En cuanto a las intervenciones específicas basadas en las dificultades presentadas en las áreas más afectadas mencionadas con anterioridad, pueden realizarse tanto dentro de la tutoría como en cada asignatura, en este último caso se considera importante que el docente “cree” actividades acordes a su asignatura para que el aprendizaje de la comprensión de textos se dé en un entorno natural. Las siguientes sugerencias se pueden utilizar para ambos casos, y se realizan siguiendo el orden de porcentaje de alumnos con dificultades en las distintas áreas. Lo recomendable es comenzar por esquema básico del texto orientando el armado de actividades para que el alumno logre identificar hechos, personajes, tiempo, espacio y tipo de narrador, por ejemplo realizando cuadros de doble entrada en los cuales se pueda responder a las preguntas quién, cómo, cuándo y dónde. En el caso del área hechos y secuencias, el entrenamiento debería basarse en actividades que ayuden a que el educando pueda identificar hechos relevantes para luego ordenarlos temporalmente, por ejemplo en historia mediante el uso de una línea de tiempo, en biología realizando una secuencia de mitosis y meiosis u otros temas. En semántica léxica las actividades deben orientarse a la comprensión y clasificación de las palabras, algunos ejemplos pueden ser deducir el significado de las palabras por contexto, reemplazar por sinónimos y búsqueda en el diccionario; esto cobra importancia sobre todo al abordar temáticas nuevas y desconocidas a los alumnos y puede utilizarse como actividades introductorias en cualquier asignatura. Para abordar Jerarquía, el entrenamiento debe orientarse a generar situaciones en las cuales el estudiante deba extraer ideas principales, diferenciando información relevante de la secundaria, ejemplos de actividades es asignar título a un texto, identificar el tema principal del cual trata el mismo, enumerar hechos y acontecimientos importantes; estas actividades pueden aplicarse a cualquier asignatura. En estructura sintáctica el objetivo principal es la comprensión de la variación del significado de una palabra según la estructura sintáctica, por lo cual las actividades deben relacionarse con la identificación de las diferentes estructuras sintácticas, ejemplos de actividades son dar un texto sin signos de puntuación y que el alumno le dé sentido colocándoselos e identificar voces en los textos. Para arribar las dificultades en el área de modelos mentales las

actividades se deben focalizar en que el alumno logre generar modelos acordes al texto, esto se puede entrenar, por ejemplo, pidiendo al estudiante que explique con ejemplos cotidianos la temática que el docente está tratando ya que de esta forma se integra nueva información con el conocimiento del sujeto, otra de las posibles actividades es solicitar que deduzca el lugar y tiempo en el que sucede un determinado acontecimiento que puede realizarse presentando una imagen o foto o bien mediante un texto que no explicita los mismos. Por último, en cuanto a intuición del texto, las recomendaciones se basan en orientar al alumno a que logre identificar y clasificar los distintos tipos textuales, explicándole qué tipo textual es más usual en cada asignatura y por qué, algunos ejemplos de actividades son deducir sobre que tratará un determinado texto basándose en el título y clasificación de los mismos.

La educación en metacognición como uno de los pilares no debe dejar de tenerse en cuenta, puesto que la comprensión de las propias dificultades y limitaciones es el primer paso para comenzar a mejorar aquellos aspectos que obstaculicen el aprendizaje.

En la aplicación de cualquier tipo de intervención es esencial el rol que cumplirá el asesor que tenga contacto con los alumnos, siendo aconsejable que cumpla un papel activo y de andamiaje.

Por lo tanto la mejor intervención será aquella en la que se logre el compromiso docente e institucional para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, que los acompañará durante toda su vida académica y en su vida cotidiana, ayudando a que éstos logren una comprensión del mundo que los rodea en forma más amplia.

Debemos tener en cuenta que la comprensión de textos plantea desafíos toda vez que nuevos textos aparecen y con cada paso que se da dentro de la educación, esto acontece porque las exigencias van en aumento a medida que se avanza. Por lo tanto es vital brindar ayuda a estos estudiantes que están comenzando su recorrido en la escuela secundaria y de esta forma amenicen el proceso de comprensión.

El psicopedagogo debe hacer foco en utilizar los conocimientos aportados por las bases teóricas que posee y andamiar tanto a alumnos como a docentes y asesores que encararán la compleja tarea de realizar

entrenamientos en comprensión lectora, el profesional debe poder efectuar propuestas acordes a las dificultades teniendo en cuenta que la comprensión de textos acompaña el recorrido del sujeto durante toda su vida y es indispensable para el éxito en el aprendizaje académico y no académico.

SUGERENCIAS

Con la finalidad de mejorar la comprensión lectora tanto de los alumnos analizados como de la institución en general, se sugiere:

- Que cada docente integre dentro de su asignatura herramientas que faciliten la comprensión de textos.
- Que se realice un entrenamiento exhaustivo en el horario de tutoría.
- Que se realicen evaluaciones en primaria para mitigar dificultades que puedan aparecer al comienzo de la escolaridad secundaria.
- Que el psicopedagogo institucional capacite a los docentes y asesores sobre las herramientas que pueden utilizar para facilitar la comprensión de textos.
- Realizar reevaluaciones luego del entrenamiento.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Entre las fortalezas podemos decir que este estudio se encuentra basado en un test de screening que cuenta con baremos realizados en una amplia población argentina.

Otra fortaleza es el hecho de que este estudio se realizó en todos los primeros años de la escuela analizada, por lo cual puede generalizarse a la población aplicada, además el número total de sujetos evaluados es sustancialmente alto.

Entre las debilidades se encuentra que es una prueba de screening por lo cual la evaluación no puede asegurar dificultades en los alumnos, y la información que aporta en cuanto a las áreas del modelo es acotada, ya que no todas son evaluadas.

PROPUESTAS

Teniendo en cuenta las debilidades planteadas y las conclusiones expuestas, se propone evaluar el núcleo de metacognición y las posibles causas de la disparidad del rendimiento entre textos narrativos e informativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abusamra, V. et al. "Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos". 1º edición. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Abusamra, V. et al. "Test leer para comprender II, TLC II. Evaluación de la comprensión de textos". 1º edición. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Abusamra, V. et al. "Programa Leer para comprender II, Libro Teórico". 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós 2014.
- Butelman Ida. "Pensando las instituciones". 1ª edición. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Cuetos Vega, F. "Psicología de la lectura". Madrid: Editorial Escuela Española, 1990.
- Defior Citoler, S. "Las dificultades de aprendizaje: un enfoque neurocognitivo". Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- Defior Citoler, S., et al. "LEE, test de lectura y escritura en español". 1º edición. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Fernández Núñez, Lissette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí La Recerca (revista en línea) 2006 Octubre; ficha 7. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- García Madruga, J. "Comprensión lectora y memoria operativa". 1º edición. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Gatti, A. "Comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria. Diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios". Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2008.
- Irma Patricia Madero Suárez. "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria". Guadalajara; 2011. Instituto Tecnológico y De Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, Jalisco. Marzo de 2011.
- M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A.* y García, M. Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la Comprensión de textos en secundaria obligatoria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Universidade do Minho, Peralbo. Braga, Portugal: 2009.

- María Micaela Villalonga Penna. Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-85622014000100015&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación de la Nación. “Operativo Nacional de Evaluación. ONE 2013. Estudio Muestral de 2º/3º año de Educación Secundaria. Informe de Resultados”. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-MUESTRA-2%C2%B0-3%C2%B0-A%C3%910-.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación. “PISA 2009. Programme for International Student Assessment. Argentina. Resumen ejecutivo. 2009. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/imagenes/PISA09_Resumen%20ejecutivo.pdf
- Monereo, C y Solé I. “El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista”. 1ª edición. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Müller, M. “Docente tutores”. 8ª edición. Buenos Aires: Bonum, 2010.
- Thobokot, Ayelén. La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad abierta Interamericana – Sede Regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida? Rosario, Argentina: Universidad Abierta Interamericana; 2014
- Vallés Arándiga, A. “Comprensión lectora y procesos psicológicos”. Liberabit volumen 11, número 11. Lima: 2005. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272005000100007&script=sci_arttext
- Vallés Arándiga, A. “Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica”. Valencia: Editorial Promolibro, 1998.

ANEXOS:

Anexo I: Modelo de screening.

Nombre: _____

Edad: _____

Leer con atención el siguiente texto publicado en *La Voz* del 19 de enero de 2012:

DISCULPAME, ME PARECE QUE TE CASÉ CON EL TESTIGO

En un Registro Civil, la jueza anotó por error el nombre de la novia en el DNI del testigo. “Del estupor pasamos a la risa”, confesaron Maricel y sus “dos maridos”.

En un clima de absoluta felicidad y convencimiento, Maricel de 30 años y Ezequiel de 28 fueron a contraer matrimonio al Registro Civil de Rancagua, en el barrio Villa Corina de la ciudad de Córdoba.

Las risas y las bromas de los familiares y amigos de los novios inundaban la pequeña oficina donde estaba a punto de concretarse el trascendental paso en la vida la joven pareja.

Salvo por el murmullo de los asistentes, que hacía casi ininteligibles las citas legales de la jueza del Registro, todo iba normal, como en cualquier ceremonia de matrimonio civil. La sentencia final que los declaró marido y mujer, como era de esperar, llegó con aplausos y vítores de felicidad para los flamantes esposos.

Pero, entre medio de la abundancia de abrazos y festejos, la jueza se puso pálida y llamó a la novia a un rincón: “¡Uy! Disculpame, me parece que te casé con el testigo”, dijo, casi sin aliento. En efecto, en el DNI del testigo, la jueza anotó el nombre de la flamante esposa.

“La verdad yo no sé qué le pasó a la jueza. Suponemos que el clima de fiesta que había en la oficina contribuyó a que se le traspapelaran los documentos. Pero fue todo tan rápido, que no nos dimos cuenta de nada. En el DNI del testigo figura que soy su esposa”, relató Maricel entre risas.

“En el acta está correcto, es decir que estoy casada con quien quería casarme. A nuestro testigo, la jueza le anuló el DNI y le dijo que iba a poder hacer el trámite de renovación sin cargo y cuando quisiera. Mi marido estaba un poco enojado porque le habían arruinado el DNI a su amigo. Por suerte, en mi documento la jueza alcanzó a enmendar el error”, contó la mujer.

El tercero en discordia se llama Fernando. Él y su mujer, Eugenia, aceptaron ser testigos. “Nos conocemos de la adolescencia. Hacía como cinco años que no nos veíamos y volvimos a encontrarnos. Son amigos de la vida”, describió Maricel.

Inesperadamente, el leitmotiv de la boda fue “Maricel y sus dos maridos”. “Imaginate, fue una risa” siguió contando risueña la novia. “De todas maneras, la boda estuvo hermosa. Y es difícil que nuestros amigos y familiares vayan a olvidarse”, finalizó Maricel.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. El error cometido en el Registro Civil consistió en:

- A. Corregir el DNI de la novia.
- B. Anotar el matrimonio en el acta del registro.
- C. Asentar el matrimonio en el DNI del testigo.
- D. Casar a la novia dos veces.

2. La persona que tuvo conocimiento de lo sucedido en primer lugar fue:

- A. Maricel.
- B. El novio.
- C. La jueza.
- D. El testigo.

3. La jueza para remediar su error:

- A. Entregó un nuevo DNI gratis al testigo.
- B. Anuló definitivamente el DNI de la novia.
- C. Corrigió la fecha en el DNI del novio.
- D. Ofreció la renovación gratuita del DNI anulado.

4. En la frase “Mi marido estaba un poco enojado porque le habían arruinado el DNI a su amigo” el *marido* es:

- A. Ezequiel.
- B. El marido de la Jueza.
- C. Fernando.
- D. El marido de Eugenia.

5. La frase “Del estupor pasamos a la risa” subrayada en el texto significa:

- A. El error de la jueza provocó el enojo y la risa de los asistentes.
- B. El error de la jueza provocó el desconcierto y la diversión de los asistentes.
- C. Los asistentes a la boda estaban felices y se divertieron mucho.
- D. Los asistentes a la boda se resignaron ante el error cometido por la jueza.

6. De los siguientes hechos extraídos del texto el que ocurre en último lugar es:

- A. La jueza anota el matrimonio en el DNI del testigo.
- B. La jueza declara a los novios: marido y mujer.
- C. La jueza dice: “¡Uy! Disculpame, me parece que te casé con el testigo”.
- D. La jueza lee las citas legales entre el murmullo de los invitados.

7. La palabra “ininteligibles” subrayada en la línea 7 en el texto se puede reemplazar por:

- A. Comprensible.
- B. Agradable.
- C. Desagradable.
- D. Incomprensible.

8. El pronombre “le” resaltado en la línea 16 hace referencia a:

- A. A la novia.
- B. Al novio.
- C. A la jueza.
- D. Al testigo.

9. Los novios no se veían con los testigos desde:

- A. El año 2005.
- B. La adolescencia de los novios.
- C. La niñez de los testigos.
- D. El año 2007.

10. La información más importante entre las siguientes extraídas del texto es:

- A. La jueza enmendó el error cometido a tiempo.

- B. Los invitados empezaron a decirle a la novia: “Maricel y sus dos maridos”.
- C. La novia no se disgustó por la equivocación de la jueza.
- D. La boda se realizó en el Registro Civil de Rancagua.

Nombre: _____

Edad: _____

Leer con atención el siguiente texto:

LA ALDOVRANDA EN EL MERCADO

La aldovranda vesiculosa entró en el mercado. Como es una planta carnívora, venía a buscar algo para la cena, así que fue derecho al puesto del carnicero y se puso en la cola con las otras viejas. Delante de ella había una señora cargando un perro del tamaño de un monedero, friolento y quejoso. La aldovranda lo miró con gula. Se relamió.

—¡Qué lindo perrito! ¡Y qué chiquito! Seguro que hace pis en un bonsái... —hizo ademán de agarrarlo— ¿Me deja que se lo tenga?

La mujer, horrorizada, escondió el perro en el escote.

La planta ponía muy nerviosa a la clientela.

Sin nombrarla directamente, dejaron caer algunos comentarios maliciosos:

—Yo a mis plantas las alimento con agua y abono, no con milanesas...

—¡Si este mundo es una degeneración, m'hija! ¿No ve que están desapareciendo todos los gatos del barrio? —La planta, como si oyera llover.

El carnicero la apreciaba. Era una buena cliente y se comía las moscas del negocio. Ella le sonreía. La simpatía era mutua. En cambio, la aldovranda odiaba al verdulero del puesto de enfrente. ¡Solo un monstruo podía vender vegetales para que otros se los comieran! Cada vez que el hombre pasaba a su lado rumbo a la balanza con los brazos rebalsando mandarinas, le susurraba al oído: “¡Caníbal!”. El verdulero soñaba con verla hervida.

Pero más la odiaba por todo lo que sucedía después.

Esta vez, como otras veces, la aldovranda empezó con su rutina:

—¡AY, ESAS TRISTES ZANAHORIAS DESENTERRADAS!

Al rato:

—¡POBRES PEREJILES MUSTIOS! ¡POBRES ESPINACAS PRISIONERAS!

La gente se puso muy incómoda.

El verdulero miró al carnicero con furia acusadora por tener semejante cosa entre sus parroquianos. El carnicero la defendió con el alma en los ojos.

Ella siguió:

—¿CUÁL FUE EL PECADO DE ESOS ZAPALLITOS PARA QUE LOS ARRANCARAN TIERNOS DE SU MADRE PLANTA?

Arreciaron los comentarios. La cola de la verdulería defendió al verdulero. La de la carnicería se sintió en el deber de ser fiel al carnicero aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción.

Discutieron. Se juntó más gente, que tomaba partido por uno u otro bando.

—¡Hagan callar a ésa! —gritaron los verdes apuntando a la planta.

—¡La gente tiene derecho a opinar! —retrucaron los otros.

A todo esto la aldovranda papaba moscas y aullaba:

—¡INFELICES REMOLACHAS MANIATADAS, ALGÚN DÍA LES LLEGARÁ LA LIBERTAD!

El verdulero avanzó como para apretarle el pescuezo. Lo sujetaron entre varios.

—¡No se meta con mis clientas! —bramó el carnicero.

—¡Vivan las proteínas! ¡Arriba el asado con cuero! —respondieron sus leales, y arrancaron con un malambo.

(...) La discusión se hizo tan violenta que algunos llegaron a las manos.

La aldovranda vociferó:

—¡PELADAS, CORTADAS, HERVIDAS Y APLASTADAS! ¡QUÉ DESTINO EL DE LAS PAPAS!

Entonces se produjo el desbande. Unos se fueron a sus casas protestando porque cada vez que aparecía la planta se armaba el mismo pandemónium. Otros se quedaron para ver una vez más el gran duelo: el carnicero y el verdulero frente a frente, uno con la sierra de separar costillas y el otro con la de cortar zapallo.

En medio del mercado, como dos gladiadores del futuro, quedaron trenzados en combate feroz. El destello azul de las sierras al cruzarse iluminaba la ganchera en la penumbra del atardecer.

Entre los alaridos de los dos ninjas, se oyó la voz de la aldovranda:

—¡HERMANAS VERDURAS, VOLVERÉ!

Y se fue. Esta vez con una pierna de cordero porque a la noche tenía visitas.

Adaptación del cuento de Ema Wolf.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. ¿Por qué la mujer de la fila de la carnicería esconde a su perrito en el escote?

- A. Porque no quería que el perro se pusiera nervioso.
- B. Porque tenía miedo que la aldovranda se lo comiera.
- C. Porque le resultaba más fácil transportarlo.
- D. Porque tenía miedo de que lo confundieran con un monedero.

2. ¿Por qué piensan las vecinas que están desapareciendo los gatos del barrio?

- A. Porque se los comen los perros.
- B. Porque el mundo está cada vez más degenerado.
- C. Porque se los come la aldovranda.
- D. Porque todos huyen de las plantas carnívoras.

3. La aldovranda era...

- A. un animal.
- B. una mujer del vecindario.
- C. un vegetal.
- D. una clienta del verdulero.

4. ¿A qué o a quién se refiere el “lo” subrayado en la línea 7?

- A. Al bonsái.
- B. Al carnicero.
- C. Al monedero de la mujer.
- D. Al perrito.

5. Según el texto ¿qué significa la expresión “algunos llegaron a las manos” (línea 45)?

- A. Que algunos llegaron a darse las manos.
- B. Que algunos llegaron agarrados de las manos.
- C. Que algunos se pelearon.
- D. Que algunos se amigaron tomándose de las manos.

6. En la línea 21 se dice “la aldovranda comenzó con su rutina”. ¿De qué rutina se trata?

- A. Insultar a las mujeres que llevaban a sus perros en el escote.
- B. Provocar a quienes compraban carne para que no lo hicieran.
- C. Pelearse con el carnicero por los cortes que le daba.
- D. Hacer sentir culpables a los que compran verduras para que no lo hicieran.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones explica mejor la frase “se sintió en el deber de ser fiel al carnicero aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción” de las líneas 32 y 33?

- A. La gente defendió al verdulero a pesar de que la aldovranda le caía mal.
- B. La gente defendió a la aldovranda porque el verdulero le caía mal.
- C. La gente defendió al carnicero aunque la aldovranda le caía bien.
- D. La gente defendió al carnicero a pesar de que la aldovranda le caía mal.

8. ¿Qué otro título le pondrías a esta historia?

- A. Provocaciones de un vegetal.
- B. Como si oyera llover.
- C. Los alaridos de los dos ninjas.
- D. Gladiadores vegetarianos.

9. ¿Qué significa la expresión “Aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción” en las líneas 32 y 33?

- A. Que querían mucho a la aldovranda.
- B. Que creían que la aldovranda era una santa.
- C. Que no querían mucho a la aldovranda.
- D. Que le rezaban a la aldovranda con devoción.

10. El texto “La aldovranda en el mercado” fue extraído de...

- A. un libro de recetas de cocina.
- B. un libro sobre alimentación vegetariana.
- C. un guía de lugares destacados.
- D. un libro de cuentos.

Anexo II: Respuestas Screening.

Tablas con respuestas correctas:

Informativo (1º y 2º curso): "Disculpame, me parece que te casé con el testigo"

Pregunta	Respuesta
1	C
2	C
3	D
4	A
5	B
6	C
7	D
8	C
9	D
10	A

Narrativo (1º y 2º curso): "La aldovranda en el mercado"

Pregunta	Respuesta
1	B
2	C
3	C
4	D
5	C
6	D
7	D
8	A
9	C
10	D

Anexo III: Datos normativos (baremos) de las pruebas de screening.

Medias, desvíos estándar y puntaje de alerta según curso escolar

1º Año		
	Puntaje	N
Aldovranda	7,24	206
	2,18	
	5	
Novia y testigo	6,28	276
	2,02	
	4	

Valor percentilar de los puntajes:

1º Año		
Puntaje Directo	Aldovranda	Novia y testigo
1	1	1
2	1	3
3	8	9
4	14	18
5	22	36
6	33	56
7	49	71
8	64	84
9	84	95
10	99	99
N	206	276

Cuartiles de los puntajes:

	Cuartil	1º Año	
		Puntaje	N
Aldovranda	Q1: Muy Débil.	0-6	206
	Q2: Débil.	7-8	
	Q3: Suficiente.	9	
	Q4: Óptimo	10	
Novia y testigo	Q1: Muy Débil.	0-5	276
	Q2: Débil.	6	
	Q3: Suficiente.	7-8	
	Q4: Óptimo	9-10	

Anexo IV: Resultados de la prueba de Screening:

1º Año "A":

Texto Narrativo				Texto Informativo		
Alumno	PD	CUARTIL	PERCENTIL	P	CUARTIL	PERCENTIL
A1	10	4	99	9	4	95
A2	8	2	64	3	1	9
A3	9	3	84	7	3	71
A4	4	1	14	6	2	56
A5	4	1	14	7	3	71
A6	10	4	99	6	2	56
A7	10	4	99	8	3	84
A8	8	2	64	6	2	56
A9	10	3	99	8	3	84
A10	8	2	64	3	1	9
A11	8	2	64	6	2	56
A12	7	2	49	9	4	95
A13	9	3	84	6	2	56
A14	9	3	84	5	1	36
A15	9	3	84	7	3	71
A16	10	4	99	6	2	56
A17	10	4	99	8	3	84
A18				7	3	71
A19	6	1	33	3	1	9
A20	7	2	49	4	1	18
A21	10	4	99	5	1	36
A22	8	2	64	8	3	84
A23	8	2	64	7	3	71
A24	7	2	49	5	1	36
A25	3	1	8	8	3	84
A26				6	2	56
A27	9	3	84			
A28	10	4	99	7	3	71

A29	8	2	64	7	3	71
A30	9	3	84	9	4	95
A31	10	4	99	9	4	95
A32	9	3	84	6	2	56
A33	7	2	49	6	2	56

1º Año "B":

	Texto			Texto Informativo		
	Narrativo					
	PD	CUARTIL	PERCENTIL	PD	CUARTIL	PERCENTIL
B1	9	3	84	7	3	71
B2	9	3	84	7	3	71
B3	10	4	99	7	3	71
B4	7	2	49	5	1	36
B5	9	3	84	10	4	99
B6	10	4	99	8	3	84
B7	10	4	99	10	4	99
B8	9	3	84	10	4	99
B9	9	3	84	10	4	99
B10	10	4	99	7	3	71
B11	8	2	64	10	4	99
B12	10	4	99	10	4	99
B13	7	2	49	2	1	3
B14	10	4	99	6	2	56
B15	9	3	84	8	3	84
B16	8	2	64	7	3	71
B17	9	3	84	6	2	56
B18	9	3	84	7	3	71
B19	5	1	22	5	1	36
B20	9	3	84	3	1	9
B21	8	2	64	6	2	56
B22	S/E			8	3	84

B23	9	3	84	8	3	84
B24	10	4	99	6	2	56
B25	10	4	99	5	1	36
B26	9	3	84	6	2	56
B27	10	4	99	7	3	71
B28	10	4	99	9	4	95
B29	7	2	49	8	3	84
B30	9	3	84	4	1	18
B31	10	4	99	9	4	95
B32	10	4	99	8	3	84

1º Año "C":

	Texto Narrativo			Texto Informativo		
	PD	CUARTIL	PERCENTIL	PD	CUARTIL	PERCENTIL
C1	6	1	33	6	2	56
C2	10	4	99	6	2	56
C3	9	3	84	7	3	71
C4	6	1	33	1	1	1
C5	10	4	99	5	1	36
C6	10	4	99	7	3	71
C7	9	3	84	9	4	95
C8	10	4	99	8	3	84
C9	9	3	84	8	3	84
C10	10	4	99	3	1	9
C11	10	4	99	S/E		
C12	5	1	22	2	1	3
C13	10	4	99	8	3	84
C14	10	4	99	6	2	56
C15	7	2	49	4	1	18
C16	S/E			8	3	84
C17	9	3	84	8	3	84

C18	5	1	22	5	1	36
C19	9	3	84	8	3	84
C20	10	4	99	5	1	36
C21	7	2	49	7	3	71
C22	8	2	64	8	3	84
C23	5	1	22	5	1	36
C24	10	4	99	8	3	84
C25	9	3	84	8	3	84
C26	6	1	33	5	1	36
C27	6	1	33	6	2	56
C28	8	2	64	9	4	95
C29	S/E			8	3	84
C30	9	3	84	8	3	84
C31	8	2	64	6	2	56
C32	9	3	84	9	4	95

Anexo V: Alumnos con bajos puntajes seleccionados para el análisis cualitativo:

Texto Narrativo				Texto Informativo			
	PD	CUARTIL	PERCENTIL		P D	CUARTIL	PERCENTIL
A2	8	2	64	A2	3	1	9
A4	4	1	14	A4	6	2	56
A5	4	1	14	A6	6	2	56
A8	8	2	64	A8	6	2	56
A10	8	2	64	A10	3	1	9
A11	8	2	64	A11	6	2	56
A12	7	2	49	A13	6	2	56
A19	6	1	33	A14	5	1	36
A20	7	2	49	A16	6	2	56
A22	8	2	64	A19	3	1	9
A23	8	2	64	A20	4	1	18
A24	7	2	49	A21	5	1	36
A25	3	1	8	A24	5	1	36
A29	8	2	64	A26	6	2	56
A33	7	2	49	A32	6	2	56
B4	7	2	49	A33	6	2	56
B11	8	2	64	B4	5	1	36
B13	7	2	49	B13	2	1	3
B16	8	2	64	B14	6	2	56
B19	5	1	22	B17	6	2	56
B21	8	2	64	B19	5	1	36
B29	7	2	49	B20	3	1	9
C1	6	1	33	B21	6	2	56
C4	6	1	33	B24	6	2	56
C12		1	22	B25	5	1	36
C15	7	2	49	B26	6	2	56
C18		1	22	B30	4	1	18

C21	7	2	49	C1	6	2	56
C22	8	2	64	C2	6	2	56
C23	5	1	22	C4	1	1	1
C26	6	1	33	C5	5	1	36
C27	6	1	33	C10	3	1	9
C28	8	2	64	C12	2	1	3
C31	8	2	64	C14	6	2	56
				C15	4	1	18
				C18	5	1	36
				C20	5	1	36
				C23	5	1	36
				C26	5	1	36
				C27	6	2	56
				C31	6	2	56

Anexo VI: Justificación de correspondencia entre preguntas de pruebas de screening y áreas

Dimensiones	Indicadores en texto Narrativo	Indicadores en texto informativo	Justificación
Área 1: Esquema básico del texto.	Pregunta 2	Pregunta 2. Pregunta 4. Pregunta 9.	Exigen identificar personajes, lugares y tiempos
Área 2: Hechos y secuencias	Pregunta 1	Pregunta 3. Pregunta 6.	Solicitan ordenar hechos cronológicamente.
Área 3: Semántica léxica	Pregunta 5. Pregunta 9.	Pregunta 5. Pregunta 7.	Piden identificar significados de palabras y expresiones.
Área 4: Estructura sintáctica	Pregunta 7.	-	Para responder se debe reconocer una red de ligamientos que los pronombres, conectores y nexos generan.
Área 5: Cohesión	Pregunta 1. Pregunta 4. Pregunta 6.	Pregunta 4. Pregunta 8.	Se deben identificar lazos por correferencia y relacionar elementos textuales para conformar una

			unidad semántica.
Área 6: Inferencias	Pregunta 6.	-	Para comprender la expresión el conocimiento del texto se debe conectar con el conocimiento previo del lector y generar inferencias.
Área 7: Intuición del texto	Pregunta 10	-	Solicita individualizar un género literario a través de su posible contexto.
Área 8: Jerarquía del texto	Pregunta 8.	Pregunta 1. Pregunta 10.	Exige identificar ideas principales.
Área 9: Modelos mentales	Pregunta 3	-	Implica construir un modelo de situación.

Anexo VII: Errores de alumnos con bajo rendimiento por área.

Alumnos	Texto Narrativo 1° y 2° Aldovranda											CUARTIL	PERCENTIL
	cohesión	Esquema básico	Modelos mentales	Cohesión	Semántica léxica	Cohesión o inferencias	Estructura sintáctica	Jerarquía	Semántica léxica	Intuición	PUNTUACIÓN DIRECTA		
A2			1					1			8	2	64
A4		1	1				1	1	1	1	4	1	14
A5			1			1	1	1	1	1	4	1	14
A8									1	1	8	2	64
A10		1						1			8	2	64
A11			1	1							8	2	64
A12				1			1	1			7	2	49
A19			1		1				1	1	6	1	33
A20				1				1	1		7	2	49
A22							1			1	8	2	64
A23		1					1				8	2	64
A24		1						1	1		7	2	49
A25		1	1	1	1	1		1		1	3	1	8
A29							1			1	8	2	64
A33		1						1	1		7	2	49
B4							1	1		1	7	2	49
B11				1			1				8	2	64
B13			1		1		1				7	2	49
B16		1					1				8	2	64
B19	1					1		1	1	1	5	1	22
B21		1				1					8	2	64
B29		1	1					1			7	2	49
C1		1				1	1		1		6	1	33
C4		1	1					1	1		6	1	33
C12			1			1	1	1	1		5	1	22

C15			1					1	1			7	2	49
C18			1	1					1	1	1	5	1	22
C21			1			1			1			7	2	49
C22				1					1			8	2	64
C23		1	1	1				1			1	5	1	22
C26			1				1		1		1	6	1	33
C27			1					1		1	1	6	1	33
C28			1						1			8	2	64
C31			1					1				8	2	64
TOTAL		2	19	13	5	4	7	16	20	13	12			

Texto Informativo 1° y 2° Novia y testigo													
ALUMNOS	Jerarquía	Esquema básico	Hechos y secuencias	Esquema básico o cohesión	Semántica léxica	Hechos y secuencias	Semántica léxica	Cohesión	Esquema básico	Jerarquía	PD	CUARTIL	PERCENTIL
A2				1	1	1	1	1	1	1	3	1	9
A4			1	1		1	1				6	2	56
A6		1			1	1			1		6	2	56
A8					1	1			1	1	6	2	56
A10		1	1	1		1	1		1	1	3	1	9
A11					1	1	1			1	6	2	56
A13			1		1	1			1		6	2	56
A14			1		1	1			1	1	5	1	36
A16		1					1		1	1	6	2	56
A19	1	1	1	1	1				1	1	3	1	9
A20	1	1			1		1	1	1		4	1	18
A21		1	1		1				1	1	5	1	36
A24					1	1	1		1	1	5	1	36
A26				1				1	1	1	6	2	56

A32			1			1	1		1		6	2	56
A33	1	1			1				1		6	2	56
B4				1	1		1		1	1	5	1	36
B13	1	1	1	1	1	1		1	1		2	1	3
B14		1			1				1	1	6	2	56
B17		1			1	1			1		6	2	56
B19	1		1		1				1	1	5	1	36
B20	1				1	1	1	1	1	1	3	1	9
B21	1		1			1			1		6	2	56
B24		1			1				1	1	6	2	56
B25	1				1	1			1	1	5	1	36
B26				1	1				1	1	6	2	56
B30	1	1			1	1	1		1		4	1	18
C1	1				1				1	1	6	2	56
C2	1				1	1			1		6	2	56
C4	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
C5	1				1			1	1	1	5	1	36
C10	1	1		1	1	1			1	1	3	1	9
C12	1	1	1	1	1		1	1	1		2	1	3
C14			1		1				1	1	6	2	56
C15	1	1	1			1	1			1	4	1	18
C18	1	1	1		1				1		5	1	36
C20		1			1	1			1	1	5	1	36
C23				1	1	1	1		1		5	1	36
C26	1			1	1	1			1		5	1	36
C27	1	1					1		1		6	2	56
C31		1	1						1	1	6	2	56
TOT													
AL	19	20	16	12	32	23	16	7	38	25			