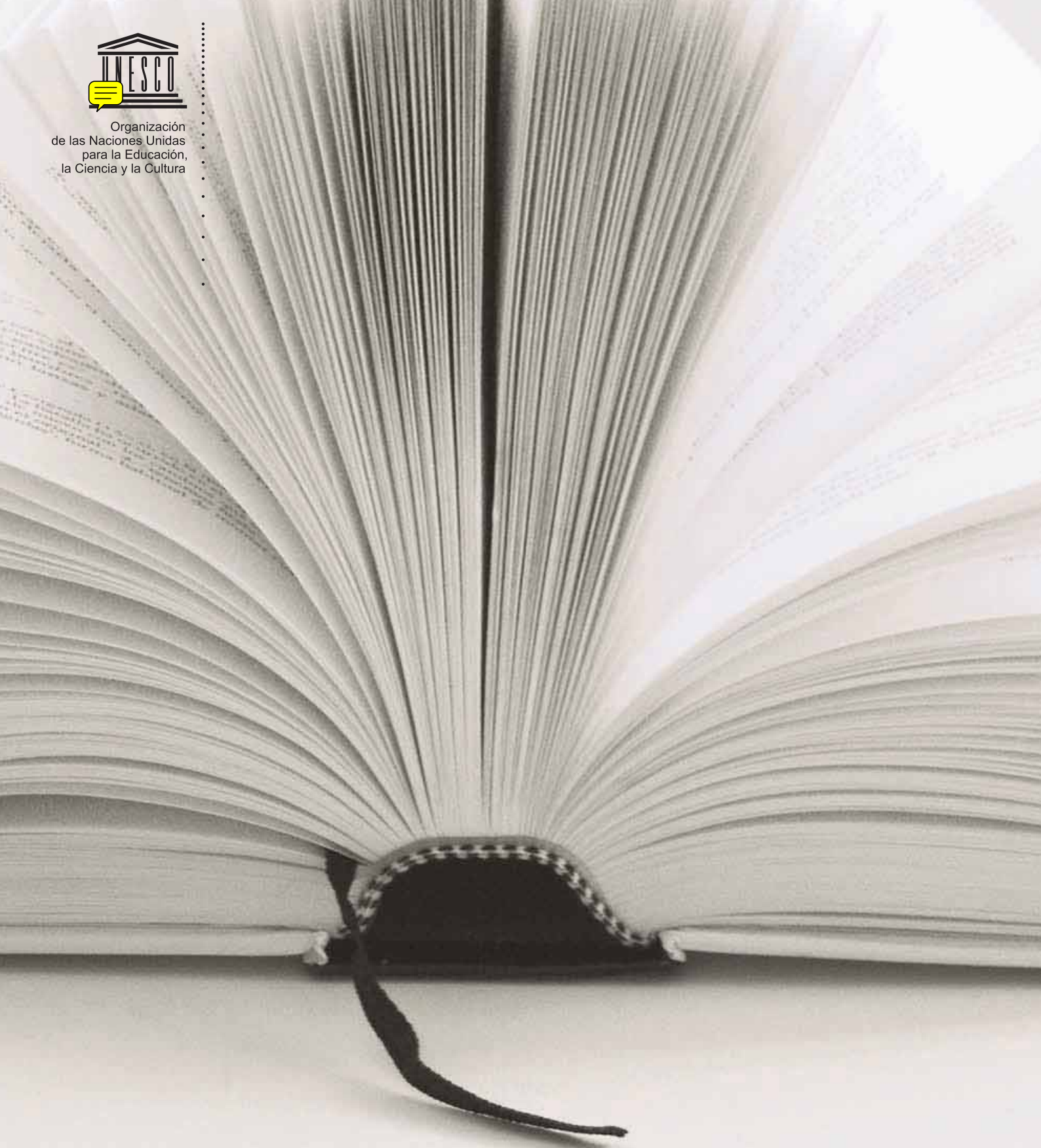




Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Aportes para la enseñanza de la Lectura

SERCE

SEGUNDO ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO



Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Aportes para la enseñanza de la Lectura



Laboratorio Latinoamericano de Evaluación
de la Calidad de la Educación

Esta es una publicación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE

Jorge Sequeira

*Director
OREALC/UNESCO Santiago*

Héctor Valdés

Coordinador del LLECE

Carmen Gloria Acevedo

Sandra Carrillo

Mauricio Castro

Roy Costilla

Silvia Ortiz

Ernesto Treviño

Equipo del LLECE

Marcelo Avilés

Jefe Unidad de Comunicaciones y Publicaciones

Carlos Pardo

Procesamiento de datos

Rodrigo Bengochea

Edición

Gerardo Patiño

Diseño gráfico y fotografías

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de la UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, las ciudades, los territorios, las zonas y sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en castellano. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma siempre que se cite la fuente, y no se utilice con fines lucrativos.

ISBN 978-956-322-005-6

Impreso por Salesianos Impresores S.A.

Santiago, Chile; enero, 2009.

Aportes para la enseñanza de la Lectura

Ana Atorresi

Argentina

Colaboradores

Ivanna Centanino

Uruguay

Rodrigo Bengochea

México

Fabio Jurado

Colombia

Ricardo Martínez

Chile

Carlos Pardo

Colombia

Agradecimientos. Este documento fue posible gracias a las gestiones y el apoyo de la OREALC/UNESCO Santiago y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y a los aportes de muy diversos especialistas comprometidos con el SERCE. Queremos agradecer el empuje, la contextualización y la coordinación de la serie Aportes a Héctor Valdés; la orientación para plasmar los datos de modo adecuado a Carlos Pardo; los intercambios de ideas a Luís Araújo, Andrea Baronzini, Giuliana Espinosa, Mitsuko Okuda, Jéssica Tapia, Lilia Toranzos y María Elvira Rodríguez, y a todos los colegas latinoamericanos y caribeños que compartieron su trabajo con nosotros; las reflexiones respecto del modo en que las evaluaciones masivas pueden usarse en las escuelas y fuera de ellas a Pedro Ravela; el incentivo para iniciar el trabajo en el campo de la evaluación a Rubén Cervini, María del Carmen Feijóo, Juan Enrique Froemel y Ana Luíza Machado; el ejemplo del compromiso con la educación a Graciela Gil (in memoriam); las enseñanzas sobre la escritura de textos didácticos a Rosa Rottemberg y la oportunidad de vivenciar la importancia del diálogo interdisciplinario a Mario Carretero. Agradecemos también el apoyo en la solución de problemas a Maite González y Silvia Ortiz, y la contribución desinteresada de Gerardo Patiño en el diseño gráfico y de Rodrigo Bengochea en la edición.

Presentación

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), cuyo *Primer Reporte* ha sido publicado a mediados de 2008, ha aportado importantes informaciones que constituyen insumos sustantivos para la toma de decisiones en materia de políticas sociales y educativas en los países de América Latina y el Caribe. El desafío que queda por delante es realizar estudios más específicos que permitan contar con información más precisa sobre cómo optimizar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes causas, se encuentran en una situación de desigualdad.

En este marco, la colección *Aportes para la enseñanza*, que se inicia con este primer volumen sobre lectura, tiene como objetivo proporcionar a los docentes orientaciones que los ayuden a mejorar sus prácticas pedagógicas en las áreas exploradas por el SERCE, para lograr que los estudiantes construyan los aprendizajes necesarios para participar plenamente en la sociedad. Esta colección –que se completa con volúmenes dedicados a Matemática, Escritura y Ciencias de la Naturaleza– es coherente con una concepción de evaluación de la calidad formativa e iluminativa que no se limita a hacer diagnósticos de situación, sino que proporciona, además, elementos para favorecer las prácticas educativas y avanzar hacia una educación de calidad sin exclusiones.

La colección *Aportes para la enseñanza* constituye sin lugar a dudas el valor agregado más importante del SERCE respecto de otras evaluaciones internacionales. Esfuerzos como los que este tipo de estudios suponen no pueden quedar reducidos al ámbito del mundo académico o de quienes toman decisiones de política educativa: es imprescindible que lleguen a las escuelas porque son los docentes los verdaderos autores de los cambios educativos.

Aportes para la enseñanza de la Lectura identifica los principales aciertos y errores de los estudiantes de tercero y sexto grados, retomando categorías presentes en todos los currículos de la región y familiares para todos los docentes, y sumando otras nuevas para enriquecer sus perspectivas; muestran modos de detectar falencias de aprendizaje, de efectuar análisis y de arribar a conclusiones y propuestas, en diálogo con otras investigaciones actuales.

El libro es fruto del esfuerzo de especialistas de varios países de nuestra región, coordinados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dirigido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Esperamos que acompañe y guíe a los docentes en la difícil pero maravillosa tarea de “enseñar a aprender”.

Jorge Sequeira
Director
OREALC/UNESCO Santiago

Prólogo

Hay veces en que se desea besar el libro.

José Martí, 1890.

Asumo con profunda satisfacción e infinita alegría la responsabilidad de presentar el primero de los textos de una colección que hemos dado en llamar *Aportes para la enseñanza*. Se trata de un esfuerzo de valiosos especialistas de nuestra región, coordinados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), para entregar a los docentes, básicamente de educación primaria, información y conocimientos derivados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que los ayude a mejorar su práctica pedagógica en las áreas curriculares exploradas.

Esta colección de textos evidencia una concepción de la evaluación de la calidad de la educación verdaderamente comprometida con su cualificación y su mejora, ya que no se constriñe a diagnosticar la calidad, sino que se empeña en entregar claves para su perfeccionamiento.

Aportes para la enseñanza de la Lectura es un texto ameno y profundo, donde los autores logran pararse sobre las evidencias empíricas manifestadas en los resultados de las pruebas de Lectura del SERCE para revelarnos sabias reflexiones acerca de sus posibles causas y, lo que resulta aún mejor, para proporcionarnos algunas ideas que pueden conducirnos a elevar la calidad de su enseñanza.

“Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, numerosas variables inciden —de modo diferente— en ese proceso: la extensión, la clase de texto, el género discursivo, el contexto en que circula el escrito y en que se realiza la tarea, los propósitos del lector, entre otros”.¹ La atención a estas y a otras variables debe estar presente en las clases de Lenguaje, así como el esfuerzo tenaz e inteligente de los docentes por lograr que el estudiante transite desde una lectura literal a una de carácter inferencial y de esta a una verdadera comprensión crítica de todo texto leído. Este trabajo tiene el objetivo de entregarles a los maestros fundamentos y sugerencias que sirvan de brújula para que ese logro se haga efectivo.

En nuestra escuela primaria latinoamericana y caribeña es un imperativo de la enseñanza del lenguaje en general y de la comprensión lectora en particular lograr que los niños desarrollen la capacidad de comprender críticamente lo que leen en cualquier forma textual. De otro modo, ¿cómo evitarán que en el mundo donde les ha tocado vivir los detentadores del poder tengan las herramientas para controlar el lenguaje a través de la censura explícita e implícita y de la tergiversación de los significados?

Resulta un verdadero reto para los maestros de hoy influir en sus alumnos de tal manera que sientan adoración por la lectura. Los convocamos entonces a tratar de lograrlo para que nuestros niños efectivamente quieran besar sus libros.

Dr. C. Héctor Valdés Veloz

Coordinador del LLECE

OREALC/UNESCO Santiago

¹ LLECE (2008). *SERCE. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte*. OREALC/UNESCO Santiago, p. 87.



Introducción

EI SERCE	13
Los Aportes	14
La organización de este texto	15
1. La elaboración de las pruebas de Lectura y sus fundamentos ..	17
Teorías actuales sobre la lectura	17
Los lectores expertos	17
Los lectores en formación	20
La lectura en las pruebas del SERCE	23
2. Lo evaluado por las pruebas de Lectura y su modalidad ..	25
Dominios y procesos evaluados	26
El dominio de “Lo leído”	26
Los procesos de “La lectura”	27
Los ítems de selección	29
3. La presentación de los resultados	30
Los niveles de desempeño	30
Ejes de análisis	33
4. Logros y dificultades en la lectura de narraciones	33
La narración	33
Los textos narrativos evaluados	36
Tercer grado	36
Sexto grado	37
Tareas y resultados	38
Tareas y resultados de tercer grado	38
Tareas y resultados de tercero y sexto grados	42
Tareas y resultados de sexto grado	44
Síntesis	49
Ideas para favorecer la lectura de narraciones	50
5. Logros y dificultades en la lectura de descripciones	51
La descripción	51
Los textos descriptivos evaluados	54
Tercer grado	54
Sexto grado	55
Tareas y resultados	56
Tareas y resultados de tercer grado	56
Tareas y resultados de tercero y sexto grados	61
Tareas y resultados de sexto grado	63
Síntesis	66
Ideas para favorecer la lectura de descripciones	67
6. Logros y dificultades en la lectura de explicaciones	68
La explicación	68
Los textos explicativos evaluados	73

Tercer grado	73
Sexto grado	74
Tareas y resultados	75
Tareas y resultados de tercer grado	75
Tareas y resultados de sexto grado	78
Síntesis	83
Ideas para favorecer la lectura de explicaciones	84
7. Logros y dificultades en la lectura de argumentaciones	85
La argumentación	85
Los textos argumentativos evaluados	89
Tercer grado	89
Sexto grado	90
Tareas y resultados	91
Tareas y resultados de tercer grado	91
Tareas y resultados de sexto grado	94
Síntesis	97
Ideas para favorecer la lectura de argumentaciones	98
8. Logros y dificultades en la lectura de instrucciones	99
La instrucción	99
Los textos instruccionales evaluados	102
Tercer grado	102
Sexto grado	103
Tareas y resultados	103
Tareas y resultados de tercer grado	103
Tareas y resultados de sexto grado	105
Síntesis	107
Ideas para favorecer la lectura de instrucciones	108
9. Logros y dificultades en la lectura de palabras y expresiones	109
Las palabras y las expresiones	109
Tareas y resultados	114
Tareas y resultados de tercer grado	114
Tareas y resultados de sexto grado	116
Síntesis	119
Ideas para favorecer la lectura palabras y expresiones	120
10. Síntesis de resultados en lectura	121
Porcentajes de respuestas correctas en los países participantes	123
Desempeño relativo de cada participante	128
Conclusiones de <i>Aportes para la enseñanza de la lectura</i> ..	132
Referencias	136

Introducción

El SERCE

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dependiente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), implementó entre los años 2002 y 2008 el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los resultados del Primer Estudio (PERCE) se habían dado a conocer cuatro años antes.

El SERCE fue una evaluación de los logros de los estudiantes de tercero y sexto años de educación primaria en la que participaron 16 países y un estado mexicano, 200 mil estudiantes, 9 mil aulas y más de 3 mil escuelas. Evaluó las áreas de Matemática, Ciencias Naturales y Lenguaje, que se separó en dos subáreas: Escritura y Lectura. Esta última es el objeto de este documento.

El SERCE es un estudio comparativo y explicativo. Comparativo, porque los logros alcanzados en las pruebas por los estudiantes de cada país se compararon según aspectos como la ubicación rural o urbana, el carácter estatal o público de sus escuelas o su género, entre muchos otros; también, porque permite efectuar comparaciones con un tercer estudio, dados los recaudos metodológicos tomados oportunamente. EL SERCE es además explicativo porque no solo informa qué resultados obtuvieron los estudiantes, sino que también formula hipótesis acerca de las posibles causas.

En efecto, además de evaluar logros, el SERCE investigó los factores extraescolares y escolares asociados a aquellos, como el nivel socioeconómico del alumno, el producto interno bruto del país, las desigualdades sociales, el tipo de gestión de la institución educativa y las preferencias metodológicas que los docentes expresan. Sin duda, se trata de la evaluación educativa más importante de América Latina y el Caribe realizada hasta el momento.

Su amplia cobertura, así como el cumplimiento de altas exigencias teóricas y de método, confieren al SERCE capacidad de generalización: lo que el estudio informa sobre los estudiantes evaluados puede extenderse al resto de los estudiantes de la región y de cada país evaluado.

El objetivo del SERCE es proporcionar información que apoye la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito de la política educativa y en el de la sala de clases, decisiones que aporten significativamente al aumento de la calidad de la educación y a la disminución de las graves desigualdades que padece la región en su conjunto y cada uno de sus países en particular.

El estudio fue el producto de un trabajo colectivo y colaborativo. En su diseño, su implementación y su análisis participaron evaluadores, pedagogos, especialistas en currículo, expertos en construcción de instrumentos de evaluación, técnicos y monitores de todos los países participantes; pero su desarrollo fue posible, sobre todo, por el compromiso de las escuelas, sus docentes y sus estudiantes.

Participantes

- Argentina
- Brasil
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Ecuador
- El Salvador
- Guatemala
- México
- Nicaragua
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- Rep. Dominicana
- Uruguay
- Estado mexicano de Nuevo León

Un complemento

Por ser masivas, las pruebas del SERCE aportan información diagnóstica diferente de la que se obtiene en el aula. Por un lado, porque se la asocia con varios factores que inciden en el aprendizaje, como se dijo. Por otro, porque no se interesan en alumnos en particular, sino en los estudiantes de toda una región: su objetivo es ofrecer un panorama general sobre la educación en ella y en los países que la conforman, dando cuenta tanto de rasgos semejantes como diferentes. También, porque han sido elaboradas a partir del consenso de 17 Estados, lo que supuso acordar qué conocimientos y habilidades podían evaluarse en los estudiantes de todos ellos y, en consecuencia, dejar de lado conocimientos y habilidades "locales".

↓ Para profundizar en la relación entre pruebas masivas y pruebas de aula, puede leerse Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.

Los Aportes

Hasta el momento el SERCE ha informado lo hecho en una serie de documentos dirigidos a quienes toman decisiones de política educativa (ministros, técnicos de las áreas de currículo y evaluación), a investigadores en metodologías de evaluación y a especialistas en factores asociados al aprendizaje, en otros.

Este documento busca compartir lo indagado y lo aprendido con los docentes latinoamericanos y caribeños que, día a día, llevan adelante la tarea de enseñar. Se trata de que la información surgida de las escuelas vuelva a ellas sistematizada para su provecho.

Por lo tanto, el propósito del texto es, a partir de los resultados de la evaluación, aportar información pedagógica referida a la lectura para apoyar las acciones y la práctica del docente y, con ello, favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Es necesario precisar en qué sentido la información obtenida por el SERCE puede constituir un aporte para los docentes. El estudio recoge y analiza datos para describir un estado de situación a la vez puntual y global sobre ciertos aprendizajes. Esa descripción se supone útil para las acciones y las prácticas de aula, entre otras razones, porque ha surgido de informaciones provenientes del aula y tratadas con estrictos recaudos metodológicos.

En primer lugar, los docentes de los estudiantes evaluados proporcionaron información a través de cuestionarios sobre cómo organizan el tiempo de enseñanza, sobre los recursos educativos con los que cuentan, sobre las expectativas que tienen respecto de sus alumnos, sobre el tipo de actividades que realizan y las estrategias de evaluación que emplean, entre otros datos.

En segundo lugar, para definir qué contenidos se evaluarían se tomaron los currículos y se acordó que el enfoque evaluativo pedagógico de las pruebas debía basarse en lo que todos los países involucrados decían enseñar en los grados evaluados. A este enfoque evaluativo se superpuso otro: el de "habilidades para la vida", que considera que la escuela debe propiciar la construcción de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes que provean a los alumnos competencias para actuar y participar plena y activamente en la sociedad.

Esto se expresó en el tipo de tareas propuestas a los estudiantes, como se mostrará más adelante. Por ahora, basta decir que conocer qué tareas son las más fáciles en toda una región es útil para reflexionar acerca de la insistencia en la enseñanza de ciertos contenidos, y saber qué tareas son las más difíciles indica dónde hay una falencia y dónde debe introducirse una mejora. En este sentido, las informaciones del SERCE complementan las que surgen de las evaluaciones de aula.

La dificultad y la facilidad de los aprendizajes se deben a muchos factores: el currículo puede no ser enteramente acorde a las capacidades cognitivas de los niños, tal vez debería invertirse el orden de enseñanza de ciertos contenidos, quizá los textos que se tratan no tienen un propósito o una forma genuinos, o el modo en que se agrupa a los alumnos en el aula o se acompaña a los hijos en las tareas escolares no favorece el

aprendizaje, o sucede que la cultura impone modelos o estereotipos y, sin conciencia, estos se reproducen en la escuela. La modalidad de enseñanza puede ser otro de los factores que dificultan o favorecen los aprendizajes; por ejemplo, cuando se confirma la dificultad cognitiva de cierta tarea, el dato supone el desafío de idear un abordaje especial desde la enseñanza.

En este documento se mencionarán algunas de las relaciones que ofreció el estudio de factores asociados al aprendizaje; una de ellas, por ejemplo, confirma que los niños que asisten a escuelas rurales obtienen puntajes significativamente más bajos en Lectura en buena parte de los países. También se hará referencia a investigaciones psicológicas y pedagógicas realizadas en aulas y laboratorios que pueden contribuir a explicar los resultados.

Sin embargo, lo que predominará son descripciones a partir de los resultados de las pruebas: qué logran y qué no logran hacer los estudiantes frente a diversas tareas derivadas de la lectura de un cuento, por ejemplo. Así, el texto es básicamente una invitación a buscar las razones —siempre son varias— que explican esos logros y esas dificultades en el marco de los procesos de enseñanza, una invitación extendida a quienes lideran ese proceso: los docentes.

La organización de este texto

Partes. Este documento está organizado en dos grandes partes; en la primera se presenta el enfoque asumido en la evaluación de la lectura, se listan los temas evaluados y se anuncia cómo se expondrán los resultados. La segunda está dedicada al análisis y la síntesis de resultados.

Enfoques. Se comienza con la exposición del enfoque que actualmente se sostiene para la enseñanza del área. A continuación, se describe el enfoque evaluativo asumido. También se sintetiza el proceso de elaboración de las pruebas de Lectura, no solo porque esto da cuenta de su confiabilidad, sino también porque podría permitir el uso de algunos pasos de dicho proceso para elaborar mejores pruebas de aula.

Temas. Luego se listan los contenidos abordados, se dice cómo se los ha evaluado y se aclara qué no ha podido evaluarse debido al tipo de prueba.

Resultados. En el punto siguiente, se expone cómo han sido analizados los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas y a través de qué ejes se los presentará para favorecer su uso; por ejemplo, un eje será la lectura de narraciones. De ahí en más, se suceden una serie de apartados referidos a cada uno de los ejes. En todos ellos, primero se define el eje —por ejemplo, a qué se llama “narración” en este estudio—, luego se analizan resultados y ejemplos, y al final se ofrecen sugerencias de trabajo a la luz de las pruebas y de las informaciones adicionales. El último capítulo presenta de modo sintético diversos resultados referidos a cada país participante.

Informaciones adicionales. Son resultados de otras investigaciones, síntesis de debates y datos históricos, así como recomendaciones de lectura para profundizar en los temas tratados. Se presentan en la columna lateral.

¿Estereotipos?

En relación con los factores asociados al aprendizaje, nadie duda de que hay un sesgo culturalista en la proposición de que las niñas nacen para ser más comunicativas y por eso les va mejor en Lenguaje. Sin embargo, también es cierto que existe en la actualidad evidencia empírica, psicológica y neurológica, que muestra que efectivamente las niñas tienen más capacidades comunicativas innatas que los niños (Baron Cohen, 2003, 2004; Connell y Gunzelman, 2004; Cahill, 2005). Ahora bien, aunque las niñas disponen de más habilidades lingüísticas innatas, la cultura y el sistema educativo no deberían reforzar ese sesgo.

Limitaciones

Toda prueba tiene limitaciones. Una prueba que plantea diez preguntas para indagar si el estudiante conoce diez contenidos no considera que cada contenido puede ser evaluado a través de una diversidad de tareas que favorecen a unos estudiantes y complican a otros. Una prueba con cien preguntas para escoger la respuesta correcta, aunque solo indague veinte contenidos mediante cincuenta tareas diferentes para cada uno, no permite determinar con certeza qué proceso mental siguen adelante los estudiantes para responder. El aula es el espacio donde más diversidad de tareas puede ofrecerse al estudiante para la evaluación de sus aprendizajes.





1. La elaboración de las pruebas de Lectura y sus fundamentos

Teorías actuales sobre la lectura

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

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

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

La mayoría de los autores que describen el proceso de lectura se basan en modelos elaborados a partir de investigar cómo proceden los lectores experimentados, a los que llaman “expertos”. En consecuencia, es más común encontrar descripciones de cómo leen los estudiantes, “no expertos” o “novatos”, en oposición a los “expertos”, que descripciones basadas en sus propias capacidades y formas de leer. Veamos primero qué se dice respecto de los “lectores expertos” y, luego, qué puede extraerse de ello en relación con los estudiantes.

Los lectores expertos

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

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

De la letra al texto

Para el modelo de lectura conocido como *bottom up*, desarrollado durante los años 60, la comprensión del texto comienza con el reconocimiento de las letras, en un proceso que va aumentando hasta que se consigue entender las palabras, las oraciones y el texto completo. Según este modelo, la primera operación que realiza el lector es poner la mirada en los sucesivos puntos del texto. Luego, la información adquirida con los ojos se almacena en su memoria sensorial; la más relevante se guarda en la memoria más duradera o memoria a largo plazo. Luego se verá cómo se ha reformulado este modelo.

Inferencias

Hace más de treinta años, el psicólogo cognitivo estadounidense Jerome Bruner (1957) calificó a la mente humana como una “máquina de hacer inferencias”, en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información entrante. El conocimiento del lector y su relación con lo que lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias. Además, escritor y lector deben participar de un espacio común de conocimiento: los textos se comprenden porque existe un conjunto de conocimientos compartidos. Esto evita al escritor la imposible tarea de explicitar todas y cada una de las ideas que el lector necesita para captar un mensaje. Como resultado de este “acuerdo”, el texto ofrece claves suficientes para activar la información no dicha o implícita.

De la letra al texto y viceversa

El modelo interactivo (Smith 1977), que superó al *bottom up*, sostiene que, cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas en distintos niveles: el de las letras, las palabras, el título, la forma. La información que se procesa funciona como entrada para el nivel siguiente. A través de un proceso ascendente, la información local se propaga hacia niveles más elevados y, simultáneamente, como el texto genera expectativas sobre su significado global, estas guían la lectura y buscan verificar la comprensión de los indicadores de nivel inferior (las palabras, las oraciones) a través de un proceso descendente. Es decir, el proceso de lectura es al mismo tiempo ascendente y descendente. Una investigación reciente (Pelli y Tillman, 2007) examinó cómo contribuyen a la fluidez de la lectura tres procesos relacionados con el nivel local: 1) el desciframiento letra por letra; 2) el reconocimiento holístico de las palabras o por su forma y 3) su reconocimiento por el contexto de la oración. Los resultados demuestran que las contribuciones de estos tres procesos a la fluidez de la lectura son aditivas y no redundantes, ya que los procesos se ponen en juego sobre palabras diferentes y están disociados.

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

Macrorreglas. Los lectores llegan a elaborar esa red jerárquica poniendo en marcha cuatro operaciones que Van Dijk (1980) denomina “macrorreglas”. Las macrorreglas transforman las ideas del texto base en la macroestructura.

Dos de las macrorreglas seleccionan información importante eliminando la superflua, como las aclaraciones o los ejemplos. Las otras dos construyen información global o general (como un subtítulo) reuniendo varias informaciones específicas.

La aplicación de las macrorreglas está determinada por dos aspectos:

- el texto o lo que su autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, en las frases destacadas, en las partes finales que sintetizan lo dicho, por ejemplo;
- los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector.

Modelo de situación. Ahora bien, hay una noción más sobre los conocimientos previos y el proceso de lectura que es necesario introducir para comprender por qué las personas no recuerdan ni reproducen los textos tal cual son e, incluso, les agregan informaciones de las que carecían. Por un lado, los lectores forman en su mente una representación del texto. Pero, al mismo tiempo, tratan de “imaginar” aquello a lo que el texto se refiere, es decir, los objetos, los eventos, las personas, los sucesos nombrados. A esa “imaginación” que tienen los lectores cuando leen se la llama “modelo de situación” (Johnson-Laird, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998, entre otros).

Una buena parte del modelo de situación se construye mediante modelos elaborados en ocasiones anteriores, por experiencias personales o lecturas previas. Supongamos el caso del terremoto ocurrido el 11 de mayo de 2008 en China, que produjo la pérdida de miles de vidas, y de la publicación de una noticia al respecto en diarios chilenos, peruanos, salvadoreños, etc. Los lectores, para comprender ese nuevo texto que es la noticia, recuerdan terremotos previos en China, en sus países, por sus experiencias y por sus lecturas anteriores sobre terremotos. Es decir, recuperan modelos “viejos” de la misma clase o especie. La noticia leída el 11 de mayo sirve para actualizar esos modelos y explica el aumento del conocimiento sobre el mundo en la mente de las personas.

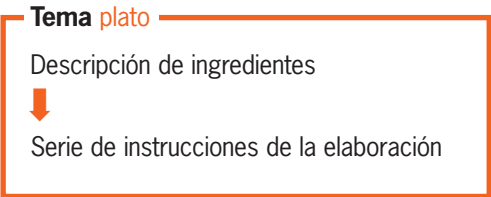
Los modelos de situación son fundamentales para otorgar coherencia al texto. Si los hechos se encuentran relacionados en el modelo de situación que el lector tiene en la mente, entonces las secuencias del

texto que se refieren a esos hechos le resultan coherentes. Además, los modelos proporcionan una vasta información implícita o presupuesta que se pone en juego en la interpretación del texto.

Los modelos de situación hacen que las interpretaciones y evaluaciones de los textos sean diferentes entre un sujeto y otro. Sin embargo, es posible compartir modelos de los eventos con otros miembros de la sociedad.

Estructura textual. Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, hay otras variables que inciden —de diferente modo— en ese proceso. La estructura textual es una de ellas.

Van Dijk (1981) reserva la noción de “macroestructura” para el tema global del texto y habla de “superestructura” para hacer referencia a su forma global. Esta forma global es definida, como si se llevara el análisis sintáctico al plano del texto, mediante un esquema de organización de las partes. La superestructura de la receta, por ejemplo, sería la siguiente:



Los lectores expertos, al parecer, utilizan también la forma global del texto para recordar las ideas principales: para resumirlas y recuperar su resumen.

Adam (1992) plantea que dentro de los textos se combinan, con diferente grado de jerarquía, diferentes formas textuales que él llama “secuencias”. En la mayoría de los cuentos, por ejemplo, predomina la secuencia narrativa, pero hay también secuencias descriptivas (cuando se dice cómo es un personaje, por ejemplo), conversacionales (cuando dos personajes dialogan), explicativas (cuando el detective da las razones del asesinato), etc. Es decir, en muchos casos hay una secuencia dominante y otras subordinadas, y pocas veces hay una sola forma textual.



Las secuencias textuales que considera Adam son la narración, la descripción, la explicación, la argumentación y la conversación, a las que en este texto sumamos otra: la instrucción. Tales secuencias, como él mismo dice, se corresponden con categorías existentes en la cultura que la mayoría de las personas reconocen, aunque no siempre pueden denominarlas. Por esta sencillez, son las que usaremos para organizar este informe sobre la lectura, que pretende llegar al estudiante a través del docente.

Géneros

Las macroestructuras son temas globales y las superestructuras, formas globales. Tema, estructura y estilo fueron las categorías a las que el lingüista ruso Mijail Bajtin (Bajtin, 1926/1982) recurrió, en los años 20, para caracterizar los géneros discursivos. Lo revolucionario de su planteamiento es la idea de que los géneros nacen, persisten y desaparecen de la mano de las prácticas sociales. Para comprender la lectura, es fundamental sumar lo social y lo histórico a lo cognitivo, rasgo en el que se centra la psicología. Para Bajtin, toda situación de comunicación está determinada por una práctica social que la instaura y la limita. No podemos decir, leer y escribir cualquier cosa a cualquier persona en cualquier momento.

Es frecuente que dos o más géneros que devienen de prácticas socioculturales y discursivas cercanas compartan ciertos rasgos (el folletín, el radioteatro y la telenovela, por ejemplo, configuran receptores comunes, son de circulación masiva, tratan los mismos temas y se estructuran episódicamente). Por esto, es difícil aislar las características de cada género en particular y resulta operativo definir los géneros relacionadamente: por ejemplo, considerando el canal —escrito, oral, audiovisual— pueden diferenciarse entre sí el folletín, el radioteatro y la telenovela.

Motivación

Una tarea motivadora es posible y desafiante. Csikszentmihalyi (1990) destaca el papel primordial que cumplen la dificultad de la tarea y la sensación de dominio sobre una materia o procedimiento. Cuando la dificultad de la tarea es baja y la sensación de dominio alta, se siente aburrimiento. A la inversa, una tarea muy difícil y una sensación de dominio baja producen ansiedad. Para que la motivación sea óptima, la dificultad de la tarea debe ser apenas superior a la sensación de dominio o de capacidad sobre ella.

↓ Para profundizar en el tema de la motivación, puede leerse:

- McClelland, D. C. (1989), *Estudio de la motivación humana*. Madrid, Narcea.
- Huertas, J.A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Aique.

Formas e inferencias

La realización de inferencias depende no solo de los conocimientos de los lectores. También, influye la forma del texto: ante formas textuales diferentes, se realizan inferencias diferentes. Los textos explicativos evocan un mayor número de inferencias causales respecto de por qué ocurrió algo, mientras que los narrativos generan un mayor número de inferencias predictivas, sobre lo que sucederá (León y Escudero, 2000).

Los lectores en formación

Veremos qué podemos extraer de lo dicho hasta ahora para pensar en cómo leen los estudiantes y en cómo favorecer el aprendizaje de la lectura.

Diferencias estudiantes-expertos. Es evidente que los conocimientos y los propósitos de los lectores “expertos” y “novatos” son muy diferentes. Las informaciones implícitas y explícitas no son las mismas para todos los lectores, porque tienen diferentes conocimientos y modelos de situación sobre la información que el texto expresa. Por eso, tampoco son iguales las inferencias, y hay inferencias que el niño no puede hacer o que no puede hacer de la forma esperada porque no posee información suficiente. Cuando un texto presenta para el lector más informaciones nuevas que conocidas, directamente le será imposible abordar la lectura.

Selección de textos. De las diferencias apuntadas se deriva que los textos que leen los estudiantes deben ser seleccionados en función de lo que ellos saben. Esto no significa que deben dárseles textos cuyos contenidos conozcan enteramente: eso produciría desmotivación y, también, que el conocimiento se estanque. Como propone una de las interpretaciones de la noción de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), entendido como un tipo de interacción susceptible de producir aprendizaje, son preferibles los procesos de interacción asimétricos, en los que la habilidad del estudiante es algo menor que la que le exige el texto, pues favorecen crecientes niveles de autonomía en el aprendizaje.

En los textos debe haber un balance adecuado entre la información conocida y la nueva. Esto supone partir de aquello que los estudiantes saben, que rara vez es homogéneo en un grupo de aula. Reflexionar acerca de cómo indagar cuáles son los conocimientos previos es una tarea ineludible. Por esto, al final de cada eje, incluiremos, entre nuestras sugerencias, algunas para tal fin.

Ahora bien, recordemos que los conocimientos que el lector debe activar para comprender un texto no se refieren solamente al tema que el texto trata: incluyen también saberes sobre el vocabulario, sobre la forma de los textos, sobre las situaciones de comunicación, entre otros aspectos. En todos estos sentidos puede decidirse que ciertos aspectos sean nuevos y otros no.

Por ejemplo, si los estudiantes ya saben cuál es el propósito y la forma global de las recetas, puede partirse de ese conocimiento para enseñar el propósito y la forma global de las tareas o instrucciones que se dan en clase (en este caso lo nuevo es el tema), a las que los estudiantes no suelen prestar la debida atención en cuanto a pasos que deben seguirse, objetivo general, etc., o puede presentárseles un texto literario con forma instruccional (como las *Instrucciones para subir una escalera* o las *Instrucciones para llorar*, de Julio Cortázar) para abordar qué propósito tiene la ficción (lo nuevo es el propósito, entre otros aspectos).

Metacognición. Un tipo particular de conocimiento previo es el que se refiere al propio conocimiento del proceso de lectura. Es decir, existe una capacidad de planificar estrategias y formas de acerca-

miento a los textos para facilitar su comprensión. Y también una capacidad de supervisar y autoevaluar el propio nivel de comprensión, de decidir cuándo no es adecuado y cuándo conviene emprender, continuar o terminar acciones para modificar esa comprensión (Brown, 1980).

Esas capacidades, llamadas “metacognitivas”, también suelen graficarse en polos opuestos que van desde un nivel de lector que no regula su comprensión hasta otro que la regula solo y es “estratégico” (Paris y cols.,1991; Rouet y Eme, 2002). Los lectores expertos no abordan de igual forma todos los textos que leen, sino que se adaptan a su tipo, a las demandas que les imponen y a las metas que se proponen alcanzar.

Algunos autores proponen interesantes estrategias para que los estudiantes lleguen a verificar y ajustar su propia comprensión. A continuación se consigna una propuesta posible:

Fases y Categorías	Preguntas
Planificación	
Conocimientos previos	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué me propongo al leer este material?
Plan de acción	¿Cómo realizaré esta lectura?
Supervisión	
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo?
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades	¿Cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes?
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?
Evaluación	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido?
Evaluación las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión?

McKeown y otros, 1993. (Adaptación).



Lo importante

En el fragmento de entrevista que reproducimos (Perelman, 2007) una niña de 8 años expresa cuál fue su criterio para seleccionar lo importante en un texto sobre la educación espartana: su subjetividad y su visión del pasado desde el presente.

Entrevistador: —*Acá pusiste algo sobre los niños espartanos...*

Niña: —*Sí, puse una pregunta de por qué la educación de esos niños los preparaba únicamente para ser soldados. Porque podían ser otra cosa... Pueden salir vivos o lastimados o muertos. Está bien, es una carrera que pueden elegir, pero ahora, como hay veterinaria, médico, yo elegiría otra cosa porque al estar ahí, quizás salgo viva, por suerte, pero quizás salgo muerta. Y la verdad es que prefiero estar como estoy.*

Prácticas intensivas

A comienzos del siglo XX las lecturas para estudiantes de primaria eran como se mostró en el ejemplo de la anciana. Con el transcurso de los grados, se hacían más extensas, pero no dejaban de estar hechas “para la escuela”. Entretanto, en la enseñanza media o secundaria se propiciaba la lectura intensiva, el modelo contrario al que se propone hoy. De acuerdo con este modelo, los estudiantes debían leer pocos textos, considerados grandes obras de la literatura, y con la mayor profundidad posible. Este modelo comenzó a decaer cuando aumentó la cantidad de alumnos en ese nivel educativo: algunos tenían un gusto moderado por la lectura y el objetivo pasó a ser más el cuánto leen que el qué leer.

Comprensión en desarrollo. Tampoco es igual para expertos y novatos la noción de “lo importante”. El lector experimentado tiene conocimientos sobre esas pistas que son el título, las frases destacadas, etc., pero para el niño lo importante, si esas pistas no son enseñadas, suele ser lo que a él le resulta curioso o más claro, que justamente suele aparecer en detalles o informaciones no abstractas, como los ejemplos.

Las dificultades de comprensión de textos que experimentan los estudiantes también parecen tener relación con la falta de manejo o la interiorización escasa o incompleta de los esquemas o formas textuales. Como veremos al presentar los resultados, hay formas textuales más habituales en la cultura, en la familia y en la escuela, y otras formas menos frecuentes. De esto resulta que algunas les sirven a los estudiantes más que otras para organizar el contenido.

Propósitos. El propósito del lector merece una consideración particular. Si el docente ofrece “redacciones”, “composiciones” o “lecturas” producidas *ad hoc* —por él mismo o por editoriales— para el tratamiento de contenidos puramente escolares, los estudiantes no tienen otro objetivo que, en el mejor de los casos, aprender contenidos escolares útiles solo para la escuela. El texto que transcribimos a continuación fue publicado por primera vez en 1940, en la Argentina, con el título de *Semillitas. Libro de lectura para primer grado*.

Una anciana se detiene en el medio de la calle.

El ir y venir de los autos no la deja llegar hasta la acera.

Al verla, el agente de policía abandona su garita y la acompaña.

Jáuregui, 1940.

En la ilustración, se ve a un sonriente policía (“agente”, se destaca, pues la lectura inicia al estudiante en el conocimiento del grupo “gen”) que toma del brazo a una anciana de pelo blanco, lentes y bastón. A lo lejos se ve la garita. Es evidente que el texto tiene, además de un propósito ortográfico y otro valórico, una forma y un contenido que no se encuentran en los textos extraescolares. Para que la enseñanza de la lectura forme lectores, los estudiantes deben encontrar propósitos propios en la lectura: informarse, entretenerse, reconocerse, aprender, tomar posición, disfrutar de la lectura...

Es cierto que las condiciones actuales de la lectura son complejas. Las prácticas sociales de la lectura son extensivas y se caracterizan por el aumento exponencial del número de lectores y la multiplicación de los textos a consecuencia de los nuevos procesos de producción, de reproducción y de difusión de los escritos. Los soportes textuales se han diversificado —carteles, páginas Web, folletos, planos, informes, diarios, revistas— y ya no se leen solo libros. Para algunos, leer es cada vez más “leer lo útil” (Butlen, 2005), y hay evaluaciones masivas que solo indagan en qué medida los jóvenes comprenden textos “útiles”. Estos textos (formularios, recetas, avisos publicitarios, entre otros) suelen estar fuertemente anclados al contexto, requerir del lector una postura que puede identificarse como “leer para hacer” (o “para no hacer”) y

caracterizarse por la sencillez estructural, sintáctica y semántica. Si bien la enseñanza no debería obviarlos, ya que el estudiante que no sabe leer tales textos se ve amenazado por la exclusión profesional, cultural y social, el trabajo escolar y la evaluación tampoco deberían estar monopolizados por su abordaje.

La enseñanza actual promueve también la lectura de textos literarios. Leer textos literarios constituyen una importante habilidad para la vida: comprender y reconstruir mundos posibles reforzando el carácter humano, crear identidades, pactar que la lengua se usa para violar sus usos convencionales. Solo en la literatura “yo” significa alguien diferente de la persona que habla. El lector que la escuela debería formar lee la mayor variedad posible de textos: científicos, informativos, funcionales, literarios y demás.

La lectura en las pruebas del SERCE

Según se ha planteado en la introducción, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de primaria en Lectura se sostiene en la articulación de dos enfoques evaluativos: el curricular y el de las habilidades para la vida. Veamos, entonces, de qué forma esos enfoques orientan las características de las pruebas del área.

Enfoque curricular. El análisis de los currículos oficiales que guían la enseñanza de la lectura en tercero y sexto grados de primaria, así como el de un importante número de textos escolares e instrumentos de evaluación (UNESCO-ICFES, 2006), permitió identificar qué contenidos conceptuales y procedimientos o procesos cognitivos se enseñan en esta área en los países participantes en el SERCE.¹ En todos los documentos curriculares revisados se pone énfasis en la comprensión de textos y, en la mayoría de ellos, en la diversidad textual.

Enfoque de habilidades. La sistematización de los currículos se realizó considerando, además, el enfoque de habilidades para la vida. Es decir, el análisis de los contenidos y los procesos que los currículos proponen enseñar (por ejemplo, reconocer la argumentación en el afiche) se superpuso al análisis de las competencias lectoras para la vida (por ejemplo, reconocer la función persuasiva del uso de la tipografía en el afiche).

Este doble marco dado a las pruebas —el curricular o de los contenidos prescriptos en los currículos, y el de las competencias comunicativas que constituyen habilidades para la vida— permitió producir una prueba que exigió a los estudiantes interactuar con textos y resolver tareas en relación con ellos. Cada tarea indagó, a la vez, un aprendizaje escolar y un aprendizaje significativo más allá de la vida escolar.

En concreto, la prueba del área de Lectura del SERCE se fundó en una macrohabilidad para la vida: *interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos*. Esto es, la prueba propuso objetos lingüísti-

¹ El currículo de Guatemala fue el único no considerado en el análisis curricular, porque el país se sumó más tarde al estudio.

La literatura

A esa trampa, a ese magnífico engaño que permite escuchar la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, yo la llamo “literatura”.

Barthes, 1973.

Habilidades

En un trabajo publicado por la UNESCO, Morin (1999) plantea qué enseñanzas generales son necesarias para la vida futura:

- Qué es el conocimiento humano, cuáles son sus disposiciones, sus imperfecciones, sus tendencias al error y a la ilusión.
- Cómo abordar los problemas globales para inscribir en ellos los conocimientos parciales; qué métodos permiten aprehender las relaciones mutuas entre las partes y el todo.
- Cómo es la naturaleza humana: a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, para que cada uno tome conocimiento de su identidad propia y de su identidad común a todos los demás humanos.
- Qué historia comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y cómo se volvieron inter-solidarias las partes del mundo, sin ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y aún existen.
- Qué campos de incertidumbre ha revelado la ciencia y cómo obrar con ellos.
- Cuáles son las raíces, las formas y los efectos de la incompreensión: racismo, xenofobia y desprecio, como una de las bases para la educación por la paz.
- Cómo formar mentes éticas a partir de la conciencia de que existe un desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y de la especie humana.

Más limitaciones

Las pruebas del SERCE, por decisión de los países, fueron aplicadas también a los estudiantes aborígenes² de tercero y sexto grado que llevaban al menos tres años de estudio de castellano (o portugués, en el caso del Brasil). Sin embargo, algunos estudios (por ejemplo, Treviño, 2006) advierten que las diferencias culturales influyen en los resultados de los exámenes y exigen poner mucho cuidado en su interpretación. Las pruebas estandarizadas pueden proporcionar información acerca de los rasgos de la cultura dominante que los estudiantes indígenas han aprendido a través de la escuela, pero no sobre sus diferentes formas de aprendizaje y sus diferentes conocimientos.

“Juicio de expertos”

Con este nombre se conoce la evaluación que un grupo de especialistas en una materia, en diseño de pruebas y en cierto nivel educativo hace de una evaluación. Como es obvio, se parte de dos supuestos que es recomendable aplicar también en las pruebas de aula:

- una evaluación puede tener defectos (preguntas ambiguas, injustificadamente extensas, demasiado difíciles, etc.);
- el que la hace puede no verlos, pero otras personas sí.

Los expertos consignan sus juicios en planillas especialmente preparadas para ello o directamente anotan sus apreciaciones sobre la prueba que se les pide evaluar.

cos existentes en la vida social —como textos periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, didácticos, funcionales y demás—, que ponen al estudiante en contacto con los usos y sentidos del lenguaje en toda su variedad.

De acuerdo con lo anterior, la prueba no presentó a los estudiantes un único texto, sino varios: extraídos de diversas fuentes, que simulan la materia que soporta al texto (como la tapa gruesa del libro de cuentos) o que presentan su diseño característico (la tipografía de titular o la ilustración enciclopédica o literaria, con sus características distintivas). En suma, la lectura se evaluó a partir de bloques compuestos por textos auténticos de diverso tipo seguidos de propuestas de interacción con esos textos también de diverso tipo.

La macrohabilidad mencionada no supone una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas específicas implicadas en el acto de leer y comprender lo leído. Como hemos visto en el apartado anterior, numerosas variables inciden —de diferente modo— en ese proceso: el tipo textual, los conocimientos previos, el género discursivo, el contexto en que circula el escrito y en que se realiza la tarea, el énfasis que las prácticas pedagógicas han puesto en la realización de tareas semejantes, los propósitos del lector, la extensión del texto, entre otros.

Proceso de elaboración. ¿De qué modo en la construcción de las pruebas se asegura que, en todos los países se entiende lo mismo cuando, por ejemplo, se habla de “texto descriptivo”? La pregunta es muy válida porque detrás de una misma denominación curricular, en una región tan grande como Latinoamérica y el Caribe, pueden existir diferencias. Incluso hay importantes diferencias culturales dentro de cada país que los currículos no siempre mencionan de manera explícita.

Pues bien, para que todos los países se sintieran representados —aunque, tal vez, no en igual medida—, se siguió este proceso:

- los países aprobaron qué contenidos se evaluarían y en qué medida;
- luego enviaron textos y preguntas a la coordinación del área;
- la coordinación, junto con un grupo de expertos, construyó, sobre esa base, nuevos textos y nuevas preguntas, y una primera versión de las pruebas;
- los países recibieron esa versión y se inició una ronda de análisis, sugerencias, pedidos de sustitución de términos o textos que podían resultar inadecuados para el contexto, etc., por parte de los expertos de las instituciones responsables de la evaluación en cada país;
- la coordinación ajustó las pruebas en sucesivas versiones de acuerdo con esos señalamientos; a modo de ejemplo, se eliminó un texto de entretenimiento, la sopa de letras, por considerárselo posiblemente no conocido entre los sectores rurales, y se adoptó, para todos los textos y las preguntas, la lengua estándar o variedad legitimada como oficial en la región, que se usa en manuales escolares, periódicos y demás documentos de circulación masiva³;

² “Aborígen” se usa en este documento en su sentido etimológico: “originario”.

³ En las pruebas en castellano quedaron solo las siguientes diferencias entre países: el tratamiento, en las instrucciones dadas al estudiante, de “tú”, “vos” y “usted” y, la variación “choclo”/“mazorca”.

- respecto de la versión de las pruebas en portugués, para asegurar que fueran equivalentes a las pruebas en castellano, se realizaron una doble traducción —del castellano al portugués y del portugués nuevamente al castellano—, y una revisión final conjunta entre especialistas de ambas lenguas;
- las pruebas se pilotearon, es decir, se las aplicó para verificar, mediante procedimientos estadísticos, si eran “buenas pruebas”: si evaluaban lo que pretendían evaluar, si los cuadernillos tenían grados de dificultad semejantes, si todos los ítems resultaban ajustados en cada uno de los países, si algunos eran demasiado fáciles o demasiado difíciles y no permitían diferenciar a los estudiantes que habían aprendido cierto contenido de los que no lo habían aprendido, etc.;
- con la información proporcionada por la prueba piloto, las pruebas volvieron a ajustarse y volvieron a circular entre los expertos de los países, hasta que se acordó la versión final, que fue la usada para evaluar los desempeños de los estudiantes.

Hasta el momento hemos visto cuáles son las tendencias actuales en el estudio y la enseñanza de la lectura y cómo se han plasmado esas tendencias en las pruebas de Lectura del SERCE. A continuación, nos detendremos en lo que estas pruebas permitieron evaluar y mostraremos, en general, a través de qué tipos de tareas lo hicieron.

Prueba piloto

El análisis posterior a la aplicación piloto permite establecer la calidad de las preguntas de una prueba en relación con los propósitos para los cuales fueron elaborados. Su realización implica un saber profundo sobre el fin y el objeto de evaluación, sobre la población evaluada y sobre las técnicas de procesamiento de datos. El proceso conduce a la toma de decisiones respecto a la inclusión o exclusión de ítems, a partir de la identificación clara de sus problemas. Por ejemplo, si se detecta que las respuestas a una pregunta muestran propiedades estadísticas diferentes en los distintos países participantes, se la elimina para responder al propósito de la equidad.

2. Lo evaluado por las pruebas de Lectura y su modalidad

Qué, cómo y por qué evaluar. La información producida por una evaluación masiva no se reduce a los datos obtenidos después de la toma de una prueba, sino que comprende también comunicaciones elaboradas con anterioridad: las características del modelo evaluativo, la descripción de cada una de las cuestiones que se evaluarán y del modo en que habrá de evaluárselas. El área de Lenguaje produjo, a pedido del LLECE, varios documentos en los que informó desde los enfoques de enseñanza y evaluación presentes en cada país hasta lo que evalúa cada una de las preguntas incluidas en las pruebas.

El uso de la información obtenida mediante la aplicación de una prueba —y los instrumentos que la acompañan— solo puede hacerse a la luz de una confrontación con las informaciones producidas antes. Precisamente, esta confrontación es la que da fundamento a las posibles decisiones que la evaluación pretende orientar. Por esta razón, las pruebas masivas deben explicitar global y minuciosamente qué evalúan, cómo lo hacen y por qué.

En los hechos, decidir qué, cómo y por qué evaluar es algo inseparable. El enfoque de la evaluación surge de esas decisiones, que siempre se basan en una teoría del aprendizaje. Es decir, hay una teoría del aprendizaje que subyace a las pruebas.

Cognición distribuida

Se inscriben en esta denominación las propuestas teóricas que plantean que los sujetos se valen de “ayudas” del entorno para amplificar sus capacidades y conocimientos. Trabajar con herramientas, como textos (en el caso de las pruebas del SERCE), papel y lápiz o computadoras, o con otras personas más capaces, ayuda a resolver tareas y, además, contribuye al desarrollo de las capacidades mentales. El punto de partida es que la inteligencia está inicialmente distribuida entre la mente y el entorno, y que eso redundará luego en una internalización que mejora las capacidades individuales de la persona.

↓ Para profundizar en la línea de las cogniciones distribuidas, puede leerse Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Qué, cómo y por qué en el SERCE. Traslademos las ideas anteriores a las pruebas de Lectura del SERCE. Como vimos, en la actualidad se sostiene que el aprendizaje de la lectura se realiza a través de la interacción con una diversidad de textos. Esta idea se corresponde con una concepción constructivista del aprendizaje. Esta concepción plantea que el aprendizaje es la adquisición y la modificación o reorganización cognitiva de los conocimientos mediante la interacción del sujeto con objetos y con otras personas. Como resultado de esa interacción, todos resultan modificados.

Retomemos este enunciado referido a la macrohabilidad evaluada en Lectura para clarificar el enfoque evaluativo: *interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos*.

- *Interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos* es lo que se evalúa.
- *A partir de información escrita situada en diversos textos auténticos* hace referencia a cómo se evalúa.
- La concepción interactiva del aprendizaje expresa por qué se evalúa de tal modo.

Después de haber enunciado qué y cómo se evalúa en Lectura, precisaremos conceptos. Diremos en primer lugar que las pruebas del SERCE evaluaron, a la vez, un dominio de contenidos y una serie de procesos cognitivos, y pasaremos a definirlos.

Dominios y procesos evaluados

El dominio de “Lo leído”

El dominio de lo leído comprende las características propias del objeto con el que interactúan los estudiantes para resolver las tareas: el texto, sus partes y sus características. Los textos y sus unidades constitutivas presentan distintas cualidades que inciden de modo diferente en las posibilidades de leer o en las condiciones de la lectura. Un texto breve, con una estructura previsible y que narra acciones concretas y explícitas tiene rasgos más simples que un texto extenso, que expande acciones clave intercalando acciones menores o que deja implícito el por qué de lo ocurrido. Lo leído fue subdividido, a su vez, en dos categorías, dada su incidencia en la lectura: la extensión, y la clase de texto y el género.

• **La extensión.** Se refiere a las unidades con sentido que componen un texto: el texto completo, los apartados, el párrafo, las oraciones, las partes de oraciones o frases, las palabras, las partes de palabras (los afijos, por ejemplo). La extensión de lo leído incide en la dificultad para diferenciar lo relevante de lo irrelevante, para reorganizarlo comprensivamente y para conservar las distintas unidades en la memoria mientras se construye el significado del texto. En un texto completo, el sentido se extiende a través de la organización de la información en sus diferentes partes. Algunas partes (como el título, la introducción, la conclusión o el formato) concentran marcas generales de la organización textual global. Otras, como los conectores (“luego”, “por otra parte”), constituyen indicadores de la organización local.

• **La clase de texto y el género.** Las clases de texto o tipos textuales se definen por su estructura o secuencia dominante, como vimos



en la página 17. Estas son la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción y la conversación.⁴ A su vez, las clases de textos se plasman en muy diferentes géneros discursivos, caracterizados por una estructura propia, un estilo, un propósito y un contexto. La clase textual narración, por ejemplo, que responde a la pregunta “¿Qué ocurrió?”, aparece representada en las pruebas por los géneros cuento, fábula, leyenda y relato histórico. Estas narraciones tienen, respectivamente, los propósitos de entretener, dejar una enseñanza, explicar el origen de algo e informar. Por lo tanto, aunque todas responden a la pregunta “¿Qué ocurrió?”, se diferencian por sus finalidades, entre otros rasgos. Estudios anteriores, como hemos anticipado, han mostrado la incidencia de los tipos de textos y los géneros discursivos en la comprensión. Veremos qué resulta confirmado o ampliado por los resultados de las pruebas de Lectura del SERCE.

Dominio evaluado en las pruebas de Lectura: Lo leído	
La extensión	La clase de texto y el género

Los procesos de “La lectura”

“Lectura” hace referencia al acto o proceso de leer y, en consecuencia, a las habilidades cognitivas que pone en juego el estudiante al interactuar con un texto a partir de diversas tareas propuestas en las preguntas. La lectura se subdivide en las siguientes categorías: procesos generales, procesos relativos a textos específicos y procesos metalingüísticos.

- **Procesos generales.** Son propios de todo acto de lectura. Por ejemplo, y en orden de dificultad: reconocer información literal o sinónima; inferir información ausente; relacionar datos más o menos separados entre sí; discriminar datos del texto que tienen igual jerarquía o que se encuentran próximos; reconocer un fragmento que funciona como síntesis de varias informaciones puntuales; generalizar datos clave en un nuevo texto sintético, como el cuadro sinóptico; reconocer usos figurados del lenguaje, como las metáforas; analizar unidades de significado mínimas, como los afijos (“pre”, “sub”, etc.); anticipar el contenido del título y verificar lo anticipado.
- **Procesos relativos a textos específicos.** Se refieren a las características de la lectura de ciertas clases textuales y géneros discursivos. Por ejemplo, reconocer lo explicado en una explicación científica, los subtemas en los que se organiza una descripción o las intenciones de un personaje de ficción. Si bien su ejecución no exige el conocimiento de un metalenguaje o lenguaje específico de una materia, estos procesos están asociados a la escolarización.
- **Procesos metalingüísticos.** Exigen centrarse en el lenguaje como tal, mediante el conocimiento de sus términos, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de “conflicto” a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de “noticia” por

⁴ La conversación aparece en las pruebas en forma de conversación representada o diálogo, es decir, sin las marcas que presenta en la oralidad.

Información literal

Como veremos enseguida, las pruebas de Lectura requieren la selección de la respuesta correcta entre cuatro opciones. Entre la respuesta correcta y el texto leído puede haber un término o una frase citados textualmente. Este tipo de preguntas son las que resultan más fáciles a los estudiantes. ¿Por qué se las incluye? En una región tan desigual como Latinoamérica y el Caribe, son las preguntas a las que responde, en algunos países, un porcentaje muy importante de estudiantes. Ahora bien, reconocer en el texto una palabra repetida en el ítem y que constituye la clave (como cuál es el nombre de la persona a la que se dirige una carta) no significa que las inferencias estén ausentes. El estudiante debe hacer una inferencia de nivel bajo (en el ejemplo, que el nombre de la persona a la que se escribe la carta aparece al comienzo y no en la alusión a otras personas mencionadas en el cuerpo, o en la firma).

Y más limitaciones

Es el tercer recuadro donde se hace referencia a limitaciones de las pruebas y el lector se preguntará tal vez: ¿se ha evaluado algo en Lectura? Esperamos probar que sí, pero que intentamos ser intelectualmente honestos. Lo que aquí queremos aclarar es que una prueba de producto, que no evalúa el proceso que el estudiante hace al responder —como son, por otra parte, buena cantidad de las pruebas de aula— impide hacer afirmaciones rotundas acerca de si efectivamente los estudiantes de estas edades anticipan el contenido del texto a través del título, verifican sus interpretaciones a medida que avanzan en la lectura, etc. Para indagar estos procesos es necesario usar otros instrumentos de evaluación.

la observación de su forma o su estilo. Estos procesos suelen estar relacionados con la escolarización y con el dominio progresivo de la terminología de la Lingüística y la Literatura.

Grado	3.º
Dominios	Extensión: Una imagen de cuatro cuadros. Clase de texto y género: narrativo y gráfico verbal (historieta).
Procesos	General: Localizar información central y destacada (al final). Específico: Reconocer el final de una historieta. Metalingüístico: Conocer el significado de "historia".
Tarea	Reconocer el final de una historieta desordenada.

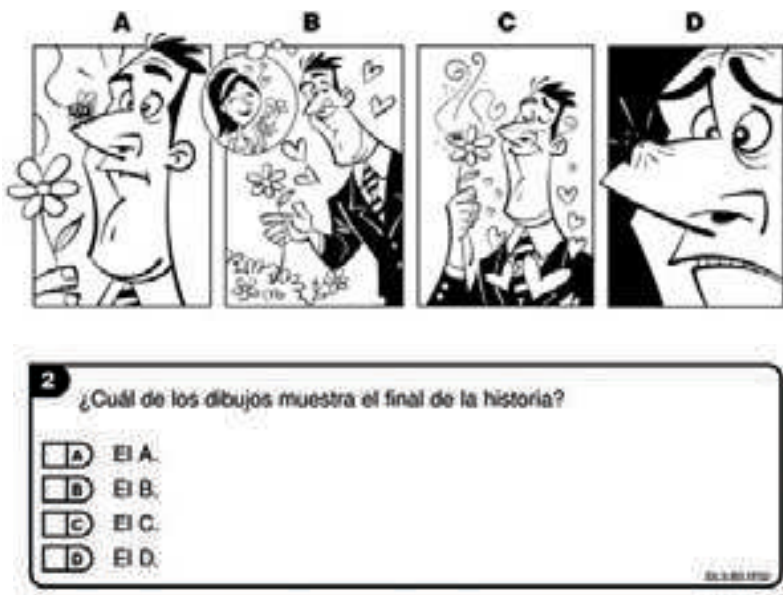
Tareas y tareas

Es común que en las tareas propuestas a los estudiantes el tema sea lo predominante. Es decir, el objetivo es evaluar si aquel conoce un contenido conceptual y no importa tanto el cómo, esto es, el procedimiento mediante el cual muestra ese saber. Sin embargo, una tarea del tipo: “¿Cómo se denomina el final de una historia?” evalúa no solo un contenido conceptual diferente del dado en el ejemplo de esta página (el conocimiento de una denominación), sino también un proceso muy diferente (la retención en la memoria y no el análisis y el reconocimiento). Por lo tanto, es fundamental considerar ambos aspectos de la tarea: el temático y el de procesos de resolución (Atorresi, 2008).

Procesos evaluados en las pruebas de Lectura: La lectura

Generales	Relativos a textos específicos	Metacognitivos
-----------	--------------------------------	----------------

Interacción entre lo leído y la lectura. Lo leído y la lectura interactúan en el acto de leer. Veamos como ejemplo el ítem que presentamos a continuación y, a la izquierda, la ficha que le corresponde:



Para realizar la tarea de reconocer el final de una historieta desordenada, el estudiante debe conjugar todo lo indicado en la ficha en cuanto a los dominios y a los procesos. Tratemos de reconstruir en qué consiste la tarea.

- La información que debe comprender se encuentra en un texto narrativo enteramente gráfico y de cuatro cuadros; la extensión donde debe encontrar la información se reduce a un solo cuadro, es decir, es local y muy breve.
- Esa información debe ser relacionada mediante una inferencia muy simple con una expresión también simple, presente en la pregunta: “en los dibujos hay una historia y la historia tiene un final”.
- Así, entre las particularidades del tipo de texto narrativo y del género historieta, el estudiante solo tiene que activar que tienen un final y reconocer cuál es.
- Este reconocimiento puede verse facilitado porque los planos se van acercando paulatinamente desde el más alejado, en el que no se ve la presencia de la conflictiva abeja, hasta aquel en que, en forma obviamente destacada, se ven las consecuencias de su picadura.
- Además, los cuadros desordenados de la historieta están dispuestos de modo tal que el final aparece representado en la última posición.
- Por último, la información que el niño debe identificar está diferenciada de datos gráficos conceptualmente alejados: en las restantes

imágenes, la actitud del personaje es muy diferente: está enamorado, ilusionado, desatento a cualquier cosa diferente de su objetivo o, a lo sumo, sorprendido; al final, en cambio, se ve afectado y contrariado.

Reflexionar sobre las características de los textos que se propone leer a los estudiantes (reflexionar sobre lo leído) y, *al mismo tiempo*, sobre las tareas que se les solicita hacer con ellos (reflexionar sobre los procesos de lectura) es un excelente punto de partida para planificar la enseñanza. Sin embargo, según el análisis de los currículos de la región, no resulta muy usual en las aulas.

Por esta razón, se ha considerado que este documento podría resultar más simple si se toman como ejes de organización principales las categorías más familiares para los docentes según los currículos. En el capítulo siguiente, una vez listados esos ejes organizadores (p. 31), presentaremos los resultados haciendo referencia tanto a los textos leídos como a los procesos cognitivos requeridos en relación con ellos, pero el punto de partida será, como recomiendan las investigaciones, partir de lo conocido para aportar información nueva.

Los ítems de selección

El instrumento diseñado para evaluar el área de Lectura en tercer grado tiene 66 preguntas (de ahora en más “ítems”) y el de sexto, 96. Es evidente que un estudiante de esos grados no puede, además de leer los textos, responder a tal cantidad de ítems en 45 minutos.

Los ítems se distribuyen en cuadernillos de prueba, de modo tal que cada estudiante de tercero responda a un total de 22 ítems y cada estudiante de sexto, a un total de 32.

¿Para qué se hacen más ítems que los que un estudiante puede resolver? Porque de la suma de las respuestas de todos los estudiantes se obtiene mucha más información. Así, cuando se entregan resultados sobre ciertos dominios y procesos, estos no se refieren a un solo ítem, lo cual sería poco confiable, sino a varios.

Las dos pruebas de Lectura, como anticipamos, presentan solo ítems cerrados con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida, llamada habitualmente “clave”.

Función de los distractores. A las opciones incorrectas de un ítem se las llama “distractores”. No se trata de informaciones incorrectas cualesquiera y como veremos, aportan información valiosa:

- buscan siempre detectar fallas posibles en el aprendizaje para entregar al evaluador información respecto de las ideas y los procedimientos no afianzados en los estudiantes;
- los errores que intentan detectar son diferentes entre sí (los distractores no serán sinónimos), para que la información que entreguen sea, además de valiosa, variada;
- en muchos casos deben ser sutiles, pero nunca tanto como para que la respuesta correcta no pueda ser reconocida por un porcentaje significativo de estudiantes;
- deben excluir fórmulas del tipo “Ninguna de las anteriores”, “Todas las anteriores” y “No sé”, que o no sirven para detectar errores posi-

Ideas previas

Con frecuencia se asocian los saberes que los alumnos tienen, o ideas previas, con ideas erróneas que obstaculizan el aprendizaje. Sin embargo, la construcción de un conocimiento intuitivo es un elemento esencial para la adaptación de los sujetos al medio en el que viven y, en este sentido, tiene una gran funcionalidad. Las personas poseen una tendencia natural (Vosniadou, 1994) a investigar y a realizar acciones en su medio; eso las conduce, desde muy temprana edad y con escasa pericia, a la construcción de explicaciones espontáneas que les permiten entender mejor el mundo, darle sentido y actuar en él de forma relativamente adecuada. Otras veces, las ideas previas son correctas aunque incompletas y otras, definitivamente erróneas. El punto es que esas ideas, si bien son difíciles de modificar mediante la escolarización, son el punto de partida del aprendizaje “científico”. Las ideas intuitivas se han estudiado principalmente en las Ciencias Naturales; en menor medida, en las Sociales y relativamente poco, en la Lingüística y la Literatura.

Ítems

Los instrumentos con consignas de selección se desarrollaron a comienzos del siglo XX en el ámbito de la Psicología Conductista. Las pruebas de rendimiento se elaboraban para establecer diferencias entre sujetos. Para reclutar a los soldados de la Primera Guerra Mundial, Arthur Otis elaboró tests de inteligencia general y de personalidad. Tras la contienda, los tests pasaron a las aulas y, obviando los currículos educativos, se multiplicaron. Entre 1932 y 1940 Ralph Tyler planteó la necesidad de una evaluación científica que sirva para mejorar la calidad de la educación, pero el desarrollo de su propuesta, aún vigente, no fue lineal (Escudero Escorza, 2003).

Agrupamiento

Una prueba compuesta por textos e ítems no es una adición casual de los primeros y los segundos. Los cuadernillos se componen de acuerdo con criterios pedagógicos y psicológicos. Se busca que haya un balance entre los ítems que exigen la relectura del texto y los que no, y que estos últimos se presenten al comienzo de la serie, para que el lector pueda aprovechar su “memoria fresca”. Se considera que no es habitual para un estudiante responder a una prueba solo referida a los cuentos, y entonces estos se reparten en los diversos cuadernillos. Así, la prueba en su conjunto cubre todos los contenidos y las tareas que se acordó evaluar, y cada cuadernillo, evalúa algunos de esos contenidos y de esas tareas de forma adecuada para los estudiantes.

Niveles

Toda prueba estandarizada entrega una escala continua de puntajes: del primero al último, los ítems o los alumnos se ordenan según su dificultad o su puntuación. Transformar esa escala en un número limitado de niveles de desempeño hace más relevante la información, pues indica qué hacen los estudiantes en categorías y no ítem por ítem. Hay dos modos principales de construir niveles. Uno se centra en los ítems y otro, en los estudiantes. El SERCE procede del primer modo. Los especialistas analizan lo que tienen en común y lo que diferencia los ítems, y determinan dónde hay un “punto de corte” entre un grupo y otro de ellos. Ese punto expresa que, tanto en los dominios como en los procesos, hay un salto de complejidad. A la vez, se verifica matemáticamente que, según la puntuación obtenida en la prueba, los estudiantes ubicados en un nivel tengan una probabilidad superior a 50% de responder correctamente a todos los ítems comprendidos en tal nivel.

bles u ocasionan la marcación por ser diferentes;

- deben evitar, salvo que se los utilice en todas las alternativas, adverbios como “nunca”, “totalmente”, etc., porque su uso puede invitar a la marcación por la sola razón de que resulta más contundente;
- deben presentar el mismo registro (formal o informal, técnico o no técnico, etc.) que las restantes alternativas; una sola alternativa con registro técnico suele considerarse correcta solo por tal registro;
- deben tener el mismo nivel de generalización o de especificidad; una sola alternativa que plantea una ley frente a otras que plantean casos puede marcarse por ser más general.

Entonces, si bien las preguntas de selección no permiten evaluar los sucesivos procesos mentales que los estudiantes desarrollan al responder, sí permiten evaluar errores comunes de forma económica (las respuestas pueden captarse mediante un lector óptico) y objetiva (no exigen el acuerdo posterior de correctores humanos).

Hasta aquí hemos visto que las pruebas evaluaron, al mismo tiempo, lo leído, atendiendo a su extensión y su clase de texto y su género, y la lectura, atendiendo a los procesos mentales generales, específicos y metalingüísticos que se realizan al leer. Hemos visto asimismo que las pruebas se organizaron en cuadernillos que contenían textos y grupos de ítems referidos a ellos. A continuación diremos cómo se presentaron los resultados sobre lo leído y la lectura ante el público en general y cómo reorganizamos tal información en este documento dirigido específicamente a educadores.

3. La presentación de los resultados

Aquí se da cuenta de cómo se han presentado en el *Primer Reporte* los resultados de las pruebas del SERCE (sus relaciones con los factores asociados al desempeño se expusieron en un capítulo aparte). Además, se anuncia cómo son expuestos dichos resultados para los destinatarios de este texto.

Los niveles de desempeño

Cuando se tienen las respuestas del conjunto de los estudiantes a cada uno de los ítems de las pruebas, se procede a analizar y a organizar los datos de modo que queden transformados en resultados. Los modos de analizar la información para obtener resultados son varios y tienen consecuencias en la confiabilidad, la validez y el uso de la información.

En el SERCE, mediante el análisis conocido como Teoría de Respuesta al Ítem, se informa cómo se distribuyen los estudiantes en distintos “niveles de desempeño”. Cada nivel de desempeño incluye un conjunto de ítems que identifica a grupos de estudiantes con rendimientos semejantes en la prueba. Los niveles se establecen combinando criterios psicométricos, empíricos, disciplinares y pedagógicos.

Así, puede suponerse que los ítems ubicados en el nivel de dificultad más alto en Lectura son los que, desde el punto de vista lingüístico-pedagógico, demandaron las tareas de mayor complejidad cognitiva y referidas a los contenidos menos afianzados en los estudiantes.

Para cada grado se establecieron cuatro niveles de desempeño. En el nivel I se agruparon las tareas más fáciles y en el IV, las más difíciles. Como los niveles son inclusivos, se supone que los estudiantes que se distribuyen en el nivel IV resuelven los ítems de todos los niveles anteriores; que los que se distribuyen en el nivel III, las tareas de los niveles II y I, y así sucesivamente. Hay también estudiantes por debajo del nivel I, esto es, que no resuelven los ítems más fáciles.

Recordemos que el SERCE es un estudio comparativo. El tipo de análisis de los datos descriptos muestra qué porcentaje de alumnos tuvo cada uno de los países participantes en cada uno de los niveles de desempeño. La información es acompañada por una descripción de las tareas incluidas en cada nivel (véanse, como ejemplo, los fragmentos de cuadros incluidos en la p. 30). Así, se expone qué proporción de los alumnos de cada país está en cada nivel y qué tipos de tareas resuelve.

Por ejemplo, observemos cómo se distribuyen los estudiantes de tercer grado de la región en los niveles mencionados:

- Los estudiantes con desempeño en el nivel I representan prácticamente 25%.
- En el nivel II se ubica la mayor parte: 44% de los estudiantes.
- Los estudiantes que se ubican en el nivel III representan 21,6%.
- En el nivel IV se posiciona 8,4% de los estudiantes evaluados.
- Por último, 6,7% del total está por debajo del nivel I en Lectura.

Otro ejemplo de resultados comparativos también referidos a tercer grado de primaria es:

- 44,3% de los estudiantes cubanos alcanza el nivel más alto en Lectura.
- Ese mismo nivel IV es alcanzado por 18,4% de los estudiantes de Nuevo León, 18,2% de los de Costa Rica y 17,8% de los de Chile.
- 31,4% de los estudiantes dominicanos se sitúa debajo del nivel I, así como 14% de los alumnos de Ecuador y Guatemala, y aproximadamente 11% de los de Panamá y Paraguay.

Finalmente el SERCE estudia también cómo se dispersan los resultados en el interior de cada país, porque los países no son homogéneos. Por ejemplo, los países con menor variabilidad interna en los resultados alcanzados por los estudiantes son El Salvador y Guatemala.

Para analizar los resultados en Lectura usaremos, principalmente, la información referida a la totalidad de los estudiantes de la región, pues nuestro primer objetivo es describir fortalezas y debilidades globales. Sin embargo, dedicaremos un capítulo a los resultados por país para los colegas interesados en analizar resultados comparativamente.

Por otra parte, reordenaremos las informaciones conforme se explica en el apartado “Ejes de análisis” (p. 33).

Comparaciones

En su Primer Reporte de Resultados el SERCE ofrece, entre otras, las siguientes comparaciones entre países, por área y grado evaluados:

- porcentaje de alumnos ubicados en cada uno de los niveles de desempeño;
- puntuaciones promedio y variabilidad en el interior de los países;
- resultados de los estudiantes que asisten a las escuelas urbanas públicas y privadas, y rurales;
- resultados alcanzados por niños y niñas;
- resultados en relación con el Producto Bruto Interno;
- resultados en relación con la distribución del ingreso;
- resultados en relación con factores escolares asociados al aprendizaje (clima del aula, instalaciones, participación de las familias, metodología de enseñanza, etc.);
- resultados en relación con factores contextuales (nivel socioeconómico del hogar, nivel educativo de los padres, lengua materna aborigen y demás).

Tercer grado. Tareas resueltas por los estudiantes ubicados en el nivel IV

Nivel	Dominios: lo leído		Procesos: la lectura		
	Extensión	Clase y género	Generales	Relativos textos específicos	Metalingüísticos
	El estudiante evidencia leer	El estudiante evidencia leer	El estudiante evidencia tener la habilidad de	El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer	El estudiante evidencia conocer
IV	• dos textos relacionados.	• descripciones: cuadros de dos entradas y esquemas de tres elementos, • explicaciones: de Ciencias Naturales; • argumentaciones: avisos.	• integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico; • reponer información no explícita; • proseguir el texto ubicando en él información nueva; • comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico).	• en el cuento, la moraleja implícita; • en la historieta, el tema implícito; • en la tapa de una novela, al protagonista; • en la descripción, la asociación entre subtemas y subsubtemas; • en la argumentación, los adjetivos persuasivos; • en la explicación, la función esclarecedora de las preguntas y las comparaciones	• el significado de “cuadro”, la definición propia de “adivinanza”; • el propósito de algunos recursos explicativos; • la función resumidora del título; • el significado de palabras que tienen varios, basándose en su conocimiento del lenguaje.

Sexto grado. Tareas resueltas por los estudiantes ubicados en el nivel IV

Nivel	Dominios: lo leído		Procesos: la lectura		
	Extensión	Clase y género	Generales	Relativos textos específicos	Metalingüísticos
	El estudiante evidencia leer	El estudiante evidencia leer	El estudiante evidencia tener la habilidad de	El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer	El estudiante evidencia conocer
IV	• textos con la máxima extensión (un texto extenso y su resumen) y la mayor cantidad de relaciones dadas en la prueba.	• descripciones: poemas. • argumentaciones: cartas de lectores con dos razones. • narraciones: crónicas periodísticas complejas.	• integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida a lo largo del texto; • establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico); • reponer información implícita correspondiente al texto completo • reconocer los significados posibles de tecnicismos y de usos figurados del lenguaje; • distinguir diferentes voces en un mismo texto, y matices de enunciación (certeza y duda).	• en el relato histórico, las versiones de un hecho, una entre diversas causas, y la función del título, el pie de foto y la imagen; • en la noticia, la información cierta y la hipotética, y el hecho más importante; • en la carta de lectores, la intención persuasiva y la tesis; • en la descripción, el resumen correspondiente a su jerarquía informativa; • en los textos con figuras poéticas, la personificación y la metáfora.	• el significado de “esquema”, “tema”, “orden de la información”, “titular”, “ampliación textual”, “versión”; • el contenido de las enciclopedias; la función persuasiva; • la función del título y del texto de contratapa; • la función aclaratoria de los paréntesis y la de la raya de diálogo.

Ejes de análisis

Para que este texto resulte afín al currículo de Lenguaje y al docente a cargo de la enseñanza del área, se ha decidido crear ejes de análisis de los resultados que permitan conectar del modo más directo posible los dominios y los procesos evaluados en las pruebas con la práctica de aula. El eje es el de las unidades de información leídas; en los primeros capítulos, se trata de los tipos textuales y, en el último, de las palabras, expresiones y partes de palabras. Por esto, los capítulos referidos a los resultados se denominan *Logros y dificultades en la lectura de*

- narraciones
- descripciones
- instrucciones
- explicaciones
- argumentaciones
- palabras y expresiones

Por ejemplo, el capítulo siguiente, “Logros y dificultades en la lectura de narraciones”, definirá la narración, enumerará los géneros narrativos evaluados en cada grado, describirá los textos mismos y presentará las tareas propuestas a los estudiantes en relación con tales textos desde el punto de vista de los procesos mentales requeridos. A continuación, informará y analizará los resultados obtenidos por los niños, en porcentajes de respuestas correctas y marcación de los distractores, y en niveles de desempeño.

4. Logros y dificultades en la lectura de narraciones

La narración

Los tipos de narraciones que existen en el mundo son incontables. En primer lugar, la palabra “narración” engloba una amplia variedad de géneros que se dividen, a su vez, en un amplio abanico de materias, como si cualquier material fuera susceptible de formar parte de una narración: la narración puede incorporar el lenguaje articulado, hablado o escrito; dibujos, fijos o en movimiento; gestos y todo un amplio conjunto de ingredientes; está presente en la mitología, en las leyendas, en las fábulas, en las historias cortas, en las historias épicas, en la Historia, en la tragedia, en la comedia, en la pantomima, en la pintura, (...) en el cine, en los cómics, en los periódicos, en la conversación. Además, y bajo este infinito número de formas, la narración está presente en todo momento, en todos los lugares, en todas las sociedades; la historia de la narración comienza con la historia de la humanidad; no existen, ni existirán nunca, personas sin narraciones.

Barthes, 1966; p.11.

Hemos elegido esta cita del teórico del lenguaje Roland Barthes para abrir el capítulo referido a los logros y las dificultades de los estudiantes en la lectura de narraciones por tres motivos. En primer lugar, la cita, incluso fragmentada, da cuenta del riquísimo abanico de los géneros

Teóricos

Los primeros estudios conocidos sobre la narración se adjudican a Aristóteles, quien unos 400 años a. C. distingue la poesía dramática o tragedia de la poesía narrativa o épica, e incluye los conceptos de personaje, acción, intención, metas, peripecias y ambientes. Hacia 1920, Vladimir Propp se dedica a estudiar las características de los cuentos maravillosos. Sus investigaciones se desarrollan en el marco de un importante movimiento de teóricos de la literatura y de la tradición folclórica, conocido como “formalismo ruso”, del cual también formaron parte Tinianov, Eijembaum, Sklovsky y Tomashevski, entre otros. Propp indaga elementos comunes de mitos, fábulas, leyendas y cuentos folklóricos del pueblo ruso, y sus investigaciones lo llevan a formular una teoría del cuento que describe características constantes, que se repiten independientemente de los pueblos donde se originan. Propp es “descubierto” por el estructuralismo francés de los años 60. Los más importantes autores de modelos estructurales de esa época —entre ellos, Lévi-Strauss, Greimas, Brémond y Barthes— se inspiran en su teoría. Barthes también se pregunta qué tienen en común todos los relatos y plantea un modelo abstracto, con fundamento en la Lingüística.

↓ Entre otras ediciones de las obras mencionadas, pueden consultarse:

- Aristóteles (1979). *Arte poética*, Madrid, Espasa Calpe.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Protonarración

Afirma Bruner (1990) que, una vez que los niños captan la idea básica de la referencia (cuando ya pueden nombrar, señalar la recurrencia y registrar el cese de la existencia de algo), su principal interés lingüístico es la acción humana, primer requisito de la narración. Además, dice que los pequeños se sienten cautivados por lo inusual, otro requisito; ante eso, el bebé mira más fijamente, deja de succionar y muestra una aceleración del ritmo cardíaco, y el niño gesticula y vocaliza hasta que, finalmente, hace de lo inusitado el tema de su discurso. Bruner sostiene, entonces, que existe una disposición protolingüística para la organización narrativa, que fija el orden de la adquisición gramatical ("alguien-hizo-algo"). Con esto, no niega el efecto de las formas narrativas de la cultura en la que el niño crece: esta lo equipa con nuevos poderes narrativos.

Narración social

Egan (1997) plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente cuyo instrumento cognitivo central es la narración, considerando que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. La narración no es un proceso básicamente individual y solo mental. Es un proceso distribuido socialmente y el resultado de muchas actividades culturales y no, meramente, de prácticas culturales especializadas como las de los escritores. Su aprendizaje no consiste en la incorporación de saberes preconstituidos, sino en una experiencia que involucra total y vivencialmente a los sujetos como colectivo, y cuyo punto de llegada no puede conocerse con certeza de antemano.

narrativos y ofrece un punto de partida para reflexionar acerca de si la escuela enseña la narración en toda su variedad.

En segundo lugar, Barthes expresa una idea con la que coinciden numerosos autores desde diferentes campos disciplinares: la narración es propia y constitutiva de la experiencia humana individual y social.

Narración y ser humano. Por ejemplo, desde el campo de la Filosofía, Ricoeur (1983-1985) ha planteado que la narración constituye un trabajo colectivo de construcción de un mundo inteligible. El relato es una imitación o representación de acciones y un entrelazamiento de hechos; por eso, está implicado en nuestra manera de concebir el mundo y contiene nuestro conocimiento práctico.

Asimismo, desde la Teoría Literaria, Schaeffer (1999) afirma que ninguna sociedad puede reproducirse sin una transmisión de sus saberes y que esta se produce mediante un modelo ficcional y narrativo que es siempre una modelización del universo real. La narración de ficción, al construir un modelo análogo al real, permite conocer la estructura y los procesos internos de la realidad, y manipularlos mentalmente.

Por su parte, desde la Psicología, Egan (1997) asevera que las narraciones orientan las respuestas afectivas de las personas frente a los acontecimientos vitales, y Bruner (1990) sostiene que producen el efecto de enmarcar lo idiosincrásico en un molde que favorece la negociación y evita la confrontación. Para Bruner (1986) la narración es, inclusive, junto con el pensamiento lógico, uno de los dos modos en los que puede clasificarse el pensamiento:

Existen dos (...) maneras de pensar, y cada una proporciona maneras distintas de organizar la experiencia, de construir la realidad. Ambas (a la vez que complementarias) son irreductibles. Los esfuerzos por reducir una a la otra (...) conducen inevitablemente al fracaso en el intento de capturar nuestra rica diversidad de pensamiento (...). Cada una de estas maneras de conocer tiene sus propios principios operativos y sus propios criterios de gramaticalidad.

Bruner, 1986; p. 11.

De acuerdo con este psicólogo cognitivo, el modo narrativo de pensamiento es el que lleva a las personas a estructurar historias; buscar conexiones particulares entre los hechos; expresar motivos, acciones y problemas de la vida diaria o de ficción; regular el tiempo y reconocer causas y consecuencias particulares. El modo lógico, en cambio, tiende a la búsqueda de lo universal, lo general, lo verdadero, trata de cumplir el ideal de "un sistema formal, matemático, de descripción y explicación" (Bruner, 1986; p. 16).

Estas ideas pueden llevar a preguntarnos si es realmente necesario enseñar la narración o si, de modo natural, por el hecho de ser humanos y vivir en la cultura, los estudiantes ya saben lo que deben saber sobre aquella. Así definida, como antigua y cotidiana actividad colectiva e individual, la estructura narrativa sería la de comprensión más simple de todas las estructuras textuales.

Narración como texto. Sin embargo, debe tenerse en cuenta la función de diferentes factores que facilitan o dificultan la comprensión de la narración. El relato es sumamente flexible. A veces, los hechos seleccionados para componerlo se presentan unos después de otros y tienen, por eso, un orden temporal. Y a ese orden se superpone otro que es lógico: unos hechos ocurren *porque* antes ocurrieron otros. Así, la narración no excluye la explicación, como veremos luego: se sirve de un tipo de causalidad diferente.

Una narración tiene unos agentes más o menos concretos o abstractos, que persiguen determinados objetivos y, a la vez, se encuentran en interrelación con otros agentes que persiguen objetivos diversos o contrarios. Las acciones de los agentes, por otra parte, pueden estar condicionadas por muy disímiles fuerzas causales de diferente orden, explícitas y concretas o abstractas e implícitas.

Un relato puede tener, asimismo, uno o más puntos de vista desde los cuales se narran las acciones, y la elección de ese punto de vista no es arbitraria, pues permite presentar los hechos con mayor o menor amplitud, en tal o cual orden (como ocurrieron, yendo hacia atrás, adelantando hechos posteriores), desde adentro o desde afuera de la mente de los personajes, etcétera.

La narración admite la inclusión de secuencias en las que se describe (lugares, costumbres, maneras de pensar, relaciones sociales), se explica (por qué se produjo tal o cual hecho o proceso), se argumenta (a favor o en contra de una idea o de una interpretación) y en las que se citan las voces de los personajes (en diálogos y cartas, por ejemplo). Finalmente la narración admite una inmensa variedad estilística, pues puede dar la voz a personajes con muy distintos lectos y registros, entre otros rasgos.

Podemos, entonces, retomar la cita inicial de Barthes, revisar la enumeración de tal cantidad de géneros narrativos y plantearnos la tercera razón de la elección de la cita: ¿qué tienen en común todos ellos, al punto de caber dentro de la misma categoría: “narración”?

Dejando de lado la serie de diferencias señaladas, podría decirse que toda narración:

- responde a la pregunta “¿qué ocurrió?” a partir de representar una sucesión de hechos,
- mantiene al menos a un actor o personaje que experimenta alguna transformación y
- presenta un conflicto.

De acuerdo con todo lo dicho, la enseñanza de la narración es claramente necesaria: enseñar cómo y de cuántos modos diferentes se construye un relato es enseñar cómo y con qué diversidad obramos los seres humanos cuando narramos.

A continuación presentaremos los textos narrativos incluidos en las pruebas de cada uno de los grados evaluados, para encuadrar las tareas relacionadas con tales textos y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Variedades

Los usuarios de la lengua están inscriptos en un contexto histórico, y este los obliga a usar la lengua y a apropiarse de ella de forma siempre parcial. Esto establece diferencias entre los usos del lenguaje que se conocen como “lectos”. Los lectos dependen de la edad, el grado de escolarización, el lugar ocupado en la pirámide social y la procedencia geográfica. Los usuarios de una lengua no eligen sus condiciones de vida (al menos durante los primeros años, que son aquellos en los cuales adquieren la lengua); dependen de ellas y, al emplear una lengua, lo hacen forzosamente a partir de algún lecto (Bernárdez, 1994; Lyons, 1997).

Al lecto determinado por el grupo social al que el hablante pertenece se lo llama “sociolecto” (el uso de “dijieron” por “dijeron” se inscribe en un sociolecto no escolarizado).

Al lecto determinado por el momento histórico en que una generación se incorpora a la masa de hablantes se lo llama “cronolecto” (“t kiero”).

Al lecto determinado por la esfera de ocupación del hablante se lo llama “tecnolecto” (“angioplastia”, “líquido de freno”, “repitencia”).

Al lecto determinado por la región de la que es oriundo el hablante se lo llama “dialeto” (“pibe” en Argentina, “cabro chico” en Chile, “chavo” en México, “guri” en Paraguay, “botija” en Uruguay, etcétera).



Antecedentes

El humor gráfico nace junto con la prensa. Algunos autores, sin embargo, considerando ciertos elementos formales que más tarde se convierten en recursos típicos de la historieta y el humor gráfico (el cuadro o viñeta, la organización en tiras y el globo) ubican mucho tiempo antes la “arqueología” del género (Coma, 1978; Rivera, 1992; McCloud, 1993). Por ejemplo, en la disposición en cuadros presentes en xilografías (la *Biblia de los Pobres*, Francia, siglo XV) pinturas e iluminaciones medievales. También en la organización de la secuencia narrativa en forma de tiras horizontales, de izquierda a derecha, en las “aleluyas” (estampas en serie con la explicación del asunto al pie) y en los “cartelones de ciego” o “cartelones de feria”, que se empleaban en los circuitos populares entre los siglos XVII y XIX para acompañar visualmente el relato de crímenes famosos o episodios mágicos. Además de considerar estos antecedentes formales directos, importa tener en cuenta que el recurso de comunicar a través de imágenes es tan antiguo como el hombre. Tanto los primitivos sistemas representativo-descriptivos de escritura conocidos como “pictografías” cuanto los sistemas americanos de identificación mnemónica o los logosilábicos empleados en Sumeria desde el siglo XXX a.C., se basan en representaciones de seres y objetos. La escritura jeroglífica responde también a esta norma.

Risa

Cuán digna de consideración es esta pasión ya lo hemos tratado en el libro sobre el alma, por cuanto el hombre es —de todos los animales— el único capaz de reír.

Aristóteles (S. IV a. C.), *Poética*.

Los textos narrativos evaluados

Tercer grado

En tercer grado, los textos narrativos incluidos en las pruebas fueron:

- una historieta muda, con un protagonista y un antagonista, y la historia desordenada ya mostrada en la página 28;
- dos cuentos populares con moraleja implícita en los que las acciones se suceden ordenadamente y en los que, en consecuencia, el final de la historia se presenta al final del relato, y
- un cuento que anuncia el final de la historia al comienzo del relato, que luego “retrocede” en el tiempo para dar cuenta de las acciones que condujeron a tal final.

Además, se presentó la tapa de una novela que, si bien no constituye una narración propiamente dicha, contiene su resumen, pues su título hace referencia a un ser que evadió una situación peligrosa que se muestra en la imagen.

La historieta. En cuanto a la historieta, las motivaciones del personaje están explícitas —cortar una flor para la mujer que ama— y representadas mediante las convenciones típicas del humor gráfico: el globo de pensamiento, los corazones que connotan amor, etc. El personaje sabe menos que el lector, pues ve a su antagonista un cuadro más adelante (cuando la abeja está ya sobre su nariz y no cuando aún se encuentra sobre la flor). Las consecuencias del obrar del antagonista están expresadas también mediante una convención típica de la gráfica caricaturesca: la hinchazón en la nariz y las líneas que expresan movimiento hacia afuera. Si bien la historieta narra un episodio sencillo, lo hace a través de un lenguaje visual que es común en la prensa, que en el dibujo animado se muestra en movimiento y que, tal vez, resulte menos frecuente entre los sectores rurales.

Los cuentos. Uno de los cuentos populares, que comienza con la habitual fórmula “Había una vez” (cuyo reconocimiento resultó una de las tareas más fáciles para los estudiantes), carece prácticamente de introducción y ubica el conflicto en la segunda frase. Este se resuelve después de cuatro peripecias; en las tres primeras, tres personajes fallan y el conflicto es resuelto por el cuarto de ellos en la cuarta. El conflicto que debe zanjarse es muy concreto: cubrir una necesidad material. La moraleja implícita también es simple y resulta habitual en los relatos populares: el personaje que resuelve el problema es el que parecía no tener condiciones para hacerlo (“las apariencias engañan”).

El segundo de los cuentos populares es similar al primero (cuatro personajes intentan resolver un conflicto planteado inicialmente y lo logra el cuarto); sin embargo, arribar a la solución exige a los personajes poner en juego la inteligencia, por lo que las acciones —sobre todo la última, que resuelve el problema— resultan más abstractas o menos directamente ligadas al conflicto. En este sentido, podría decirse que este segundo cuento es más complejo que el que hemos comentado en primer lugar.

El cuento que presenta el final de la historia al comienzo (“esta es una historia que termina mal”) tiene como protagonista a un personaje que se enfrenta consigo mismo; específicamente, ciertos rasgos de su per-

sonalidad son su antagonista. Este personaje no se muestra conciente de que él mismo genera el conflicto, por lo que el lector debe reconstruir este juego a partir de las informaciones que ofrece un narrador omnisciente. La alteración del orden de las acciones y el hecho de que la función de oponente la cumpla el mismo personaje son elementos que ubicarían a este cuento en un tercer nivel de dificultad.

La tapa. Finalmente, la tapa de la novela infantil, texto icónico-verbal, muestra en la imagen al protagonista (un animal mitológico) y a su antagonista (un cazador) en medio de una serie de detalles de ambiente; el oponente está expresando sus intenciones de atacar y el protagonista no lo ve: ignora el riesgo. En el título, en cambio, se expresa el final de la historia, porque el protagonista es calificado como “el que escapó del peligro”. Por tanto, la imagen y el título de tapa representan dos momentos diferentes del relato supuestamente incluido en el interior. Este desfase temporal entre la imagen y la palabra le da a la tapa una dificultad mayor que la que habría tenido si en ambos códigos —icónico y verbal— se hubiera expresado el mismo momento en una relación de redundancia total.

Sexto grado

En sexto grado se evaluaron dos de los textos narrativos dados en tercero, así como sus correspondientes tareas, a fin de comparar la dificultad que comportaban para los estudiantes de cada grado. Esos textos fueron el cuento popular con comienzo “Había una vez” y la tapa de una novela infantil.

Por otra parte se evaluaron:

- una fábula de dos personajes y con moraleja implícita;
- un cuento con conflicto psicológico;
- una narración histórica y, por tanto, no ficcional, y
- dos leyendas que, por tener una estructura englobadora explicativa (explican el origen de algo mediante una narración), caracterizaremos en el capítulo dedicado a la explicación.

La fábula. A diferencia de las narraciones dadas en tercer grado, tiene un número considerable de secuencias conversacionales introducidas con raya de diálogo. Además, presenta paralelismos sintácticos que expresan oposiciones semánticas, como “bien alimentado, pero cautivo/ mal alimentado, pero libre”, “amarrado para que no lastime a los buenos”/ “libre para que lastime a los malos”. Esas estructuras se aplican tanto a la caracterización de dos momentos de la vida de uno de los personajes cuanto a la diferenciación entre los dos personajes, lo que supone la tarea de deslindar estructuras semejantes de significados contrarios o diversos. El narrador es externo y predomina su función de testigo. La moraleja se infiere de la conclusión que expresa uno de los personajes en primera persona.

El cuento. Narra cómo resuelve un niño el conflicto cognitivo que le genera ver el comienzo del trabajo de un escultor sobre una piedra y, luego, la escultura terminada. La explicación que el escultor da al niño es figurada y se basa en la negación: “crear una figura es quitar a una piedra lo que le sobra”. La brevedad del cuento contribuye con la condensación del sentido: el narrador no agrega nada a lo dicho por el personaje del escultor; el niño (y el lector de sexto grado) debe

Conflicto cognitivo

El conflicto cognitivo es el mecanismo más frecuentemente mencionado en las investigaciones sobre cómo los sujetos arriban a un cambio conceptual. Esto se debe a la influencia recibida de tres ámbitos (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2000):

- la Filosofía de la ciencia y, más concretamente, la descripción de los cambios paradigmáticos ocurridos ante la presencia de datos anómalos;
- la teoría piagetiana, específicamente la vertiente en la que se describe el proceso de equilibración (reestructuración de la mente a lo largo del desarrollo mediante la asimilación o adaptación al entorno y la acomodación o modificación de la organización mental en respuesta al entorno);
- la Didáctica, que sostiene que los estudiantes acuden a clase con nociones erróneas que deben modificar para adquirir los contenidos académicos, y que eso se logra resolviendo situaciones conflictivas.

En este sentido, la inclusión de textos literarios que proponen situaciones cognitivas problemáticas para el personaje y para el lector favorecería el aprendizaje.



Personaje de *Mort Cinder* (1962), historieta del guionista argentino Hector Oesterheld (desaparecido durante la dictadura en 1977) y del dibujante uruguayo Alberto Breccia.

Historieta: identificación del final

Nivel de desempeño	I
Respuestas correctas	76,33%
Respuestas a los distractores	A: 5,03% B: 9,38% C: 6,31%
Respuestas inválidas	2,95%

inferir qué se ha querido decir. Este tipo de conflicto mental, así como el lenguaje empleado, hacen que el cuento resulte más difícil que los de tercero y que la fábula, donde el conflicto, aunque también psicológico (“¿elijo la libertad o la comodidad?”), se resuelve de manera directa, no figurada.

La narración histórica. Se refiere a un hecho de la Grecia Antigua y presenta tres versiones: dos actuales y una tomada de Homero. Esta última es la más desarrollada en cuanto a despliegue de acciones. El narrador menciona, en primer lugar, el hecho y el momento en el que ocurrió. A continuación, mediante un conector temporal explícito (“actualmente”), expone las dos interpretaciones causales del suceso en el presente. Finalmente, a través de un pasaje que exige una reposición y un contraste de información (“pero una historia antigua”), introduce la versión épica. La presencia de tres versiones sobre un mismo hecho, la convivencia de versiones implícitamente consideradas verdaderas y mitológicas, el conocimiento más frecuente de la versión antigua, el mayor desarrollo discursivo de esta, y la organización del relato desde el presente hacia el pasado, son elementos que permiten caracterizar este texto narrativo como de dificultad relativamente alta.

Hemos caracterizado hasta aquí los textos narrativos dados a los estudiantes de tercero y sexto grados, respectivamente, intentando exponer las características que, en sí mismos, pueden suponer menores y mayores obstáculos para los lectores “ideales” de los grados evaluados.

A continuación describiremos algunas de las tareas propuestas a los estudiantes en relación con ellos, ya que, como hemos planteado, la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediado, en el caso de las pruebas del SERCE, por diferentes tipos de problemas comunicativos planteados con el fin de evaluar las habilidades lectoras.

Tareas y resultados

Tareas y resultados de tercer grado

Retomemos la historieta (p. 28) y analicemos tres de las tareas propuestas en relación con ella, así como los logros de los estudiantes.

2

¿Cuál de los dibujos muestra el final de la historia?

☐ A
 ☐ B
 ☐ C
 ☐ D

EI A.

EI B.

EI C.

EI D.

Historieta: identificación del final. En este ítem, la información se encuentra en un texto narrativo enteramente gráfico (los textos gráficos son más simples que los verbales, ya que los niños comienzan a interactuar con ellos mucho antes de la alfabetización lingüística). La información que debe leerse tiene la extensión de un solo cuadro o acción: es local y muy breve. Esa información debe ser relacionada con una expresión también muy breve: “final de la historia”. Para resolver la tarea, por tanto, es necesario reconocer, entre las particularidades de la historieta,

que tiene un final y que este aparece en uno de los dibujos. Esto puede verse facilitado porque los planos se acercan desde el más alejado, en el que no se ve la presencia de la abeja, hasta aquel en que se ven las consecuencias de su picadura en forma destacada. Además, los cuadros están ordenados de modo tal que el final aparece representado en la última posición. Por último, la información debe ser diferenciada de datos gráficos conceptualmente alejados: en las restantes imágenes el personaje está enamorado, ilusionado, solo atento a su objetivo o, a lo sumo, sorprendido; en el cuadro final, en cambio, se ve afectado y contrariado.

Como se observa en la ficha (p. 36), el ítem corresponde al nivel I de desempeño, en el que se agrupan las tareas más fáciles. El distractor más marcado fue el C, por un porcentaje bastante bajo de estudiantes (9,38%); probablemente ellos han supuesto que el motivo del personaje era arrancar la flor y disfrutar de su aroma, contando con la idea del final feliz.

Historieta: identificación de causa. El ítem también se ubicó en el nivel I. Nuevamente, para responderlo hay que centrarse solo en una de las imágenes, que se explicita en el enunciado; es decir, hay que analizar uno de los cuadros y no la narración completa. La tarea consiste en interpretar las convenciones del globo de pensamiento y los corazones de enamoramiento, y asociar la imagen de la mujer con el propósito, dado en lenguaje verbal, de regalarle la flor. El ítem fue respondido correctamente casi por 76% de los estudiantes y resultó, como el anterior, uno de los más fáciles.

4

Según el dibujo B, el señor quería una flor para

☐ A

 adornar algo en su casa.

☐ B

 obsequiarla a otro señor.

☐ C

 regalarla a una mujer.

☐ D

 lucirla en su traje.

Historieta: expansión. Para responder al siguiente ítem, ubicado en el Nivel III, debe leerse la narración completa, localizar el final e identificar cuál de las acciones mencionadas en prosa en las alternativas haría avanzar la historia dibujada. Así, hay que traducir el código gráfico al verbal y colocar con coherencia una consecuencia que “aumenta” las acciones.

6

Considerando el final de la historia, un nuevo dibujo que la haría avanzar sería el de

☐ A

 la abeja saliendo de un panal.

☐ B

 el señor y su amada conociéndose.

☐ C

 el señor caminando contento hacia las flores.

☐ D

 un médico examinando la nariz del señor.

Se ve, entonces, respecto del primer ítem, que identificar el final dado en el texto resulta más simple que adjudicar a la narración uno nuevo, lo que invita a pensar si, en el aula, las tareas de reconocimiento de partes de la narración no predominan por sobre las de agregado de acciones. Se

Causa y motivo

Lee, Dickinson y Ashby (2001), entre otros investigadores, han indagado la comprensión de la causalidad en niños de 10 a 15 años. Propusieron a los niños el siguiente problema: *Había muchos británicos en Gran Bretaña. El ejército romano que llegó a Gran Bretaña no era muy grande. Los británicos peleaban por sus hogares. Entonces, ¿por qué los romanos pudieron conquistar la mayor parte de Gran Bretaña? Luego les pidieron que seleccionaran, entre seis oraciones, las dos que explicaban las causas de la conquista. Las oraciones tenían tres tipos de afirmaciones: condiciones propiciatorias (Los británicos vivían en diferentes grupos que a veces luchaban entre sí), causas para la acción (Claudio quería demostrar que era un gran emperador) y hechos que carecían de todo valor explicativo (El emperador romano Claudio ordenó la invasión de Gran Bretaña en el año 43). La mayoría de los niños reaccionó como si hubiera una correlación directa entre querer y lograr: “Claudio quería conquistar Gran Bretaña; por eso los romanos lo lograron”.*

Historieta: identificación de causa

Nivel de desempeño	I
Respuestas correctas	75,90%
Respuestas a los distractores	A: 8,03%
	B: 8,93%
	D: 3,84%
Respuestas inválidas	3,30%

Historieta: expansión

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	37,54%
Respuestas a los distractores	A: 17,92%
	B: 16,92%
	C: 22,92%
Respuestas inválidas	4,60%

Condiciones y causas

Según Voss, Carretero, Kennet y Silfies (1994), uno de los problemas más difíciles del razonamiento causal se refiere a la especificación de una condición antecedente como causa de una consecuencia. Estos investigadores trabajaron con 32 estudiantes universitarios no graduados y graduados, y con adultos que no tenían educación universitaria, para indagar en qué medida distinguían causas de condiciones contribuyentes o facilitadoras. Sus resultados indican que, en muchas ocasiones, las personas toman las condiciones como causas ("la insatisfacción ante la situación condujo al colapso político", por ejemplo) y no como condiciones contextuales o facilitadoras. Sugieren, por lo tanto, el trabajo escolar temprano con este tipo de distinciones.

Cuento popular: identificación de desenlace

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	56,25%
Respuestas a los distractores	A: 15,08% B: 11,50% C: 12,07%
Respuestas inválidas	5,10%

ve, también, que mantenerse dentro de un mismo código —gráfico, en el primer ítem— es más fácil para los estudiantes que combinar dos o traducirlos. Veremos, más adelante, otros casos que abonan esta hipótesis.

Los distractores aluden a tres acciones anteriores a las dibujadas, las cuales son condiciones del desenlace. Esto los vuelve conceptualmente cercanos a la clave, un nuevo evento, ya que la diferenciación entre condiciones, causas y eventos en estas edades es compleja (Carretero, 1995; Lee, Ashby y Dickinson, 2001, entre muchos otros).

Llama la atención que el distractor que recibió más respuestas es, otra vez, el que alude literalmente a la felicidad del personaje. Tal vez los estudiantes no están tan acostumbrados a leer, en situaciones escolares, narraciones en las que los hechos son desfavorables.

Tomaremos ahora uno de los cuentos populares y dos de las tareas.

Cuento popular: identificación de desenlace. El ítem exige que los estudiantes de tercero, a diferencia de lo que debieron hacer en "Historieta: identificación del final" (p. 36), reconozcan el desenlace en un texto en prosa y sin apoyo de la imagen.



11 El desenlace o solución del cuento es:

☐ A la paja ocupa la casa hasta la mitad.

☐ B las plumas ocupan poco más que la paja.

☐ C las cáscaras llenan todos los recipientes.

☐ D la luz de la vela llena todo el ambiente.

La tarea además exige identificar una reformulación simple de frases: “Era una vela y, cuando la encendió, llenó la casa de luz”, oración del texto, es reformulada en el ítem como “la luz de la vela llena todo el ambiente”, que contiene una sinonimia (“casa”/“ambiente”) y que cambia al agente (en el texto, es el hijo quien enciende la vela y en el ítem, ilumina la luz). Los estudiantes deben hacer también una inferencia simple que facilita ubicar la información: el desenlace aparece al final del texto; para realizarla, deben haber incorporado el conocimiento del significado de “desenlace”, un término metalingüístico más específico que “historia”, que aparece en los ítems referidos a la historieta.

Ubicado en el nivel de desempeño II, el ítem fue respondido correctamente por algo más de 56% de los estudiantes. El distractor que recibió más respuestas fue el A, que cita casi literalmente una frase del texto; probablemente, los niños que lo han marcado se han basado en esa repetición sin comprender o conocer la noción de desenlace.

El distractor C, con 12,07% de respuestas, parece indicar que algunos estudiantes se centran en el cuantificador “todos” o en el hecho de que se han llenado “todos los recipientes”, para determinar que el problema de “llenar la casa” está solucionado. El distractor menos marcado es el que incluye el cuantificador “poco”, aunque la frase supone un aumento respecto de la anterior (“poco más que”).

En suma, el uso de metalenguaje, la lectura de un texto verbal, la reformulación de frases y la presencia de expresiones de cantidad tomadas literalmente del texto parecen aumentar la dificultad para reconocer el desenlace.

Cuento popular: identificación de punto de vista. El segundo de los ítems referidos al cuento de la página anterior exige a los estudiantes reconocer el punto de vista de uno de los personajes: el padre que plantea a los hijos el problema de demostrar su inteligencia y que los juzga en función de cómo lo resuelven.

10

Para el padre, el hijo más inteligente fue el

☐ A

primero, porque la paja servía de alimento a los animales.

☐ B

segundo, porque con las plumas se hacen buenos abrigos.

☐ C

tercero, porque con las cáscaras podía alimentarse la familia.

☐ D

cuarto, porque con la pequeña vela logró iluminar la casa.

Ubicado también en el nivel II, resultó algo más difícil que el anterior, y fue respondido correctamente por 54,55% de los estudiantes. Ninguna de las alternativas repite el verbo usado por el padre: “llenar”; sin embargo, dos de los distractores (A y C) fueron significativamente más elegidos. En ambos, el padre es representado reconociendo un mérito “práctico” vinculado a la alimentación de los animales y la familia, mérito que tal vez resulte mucho más “lógico” que iluminar la casa para los estudiantes de algunos sectores. El tercer distractor (B), marcado por 9,14% de los estudiantes, plantea una situación no familiar en el contexto de Latinoamérica y el Caribe: hacer abrigos con plumas.

Metalenguaje

Se denomina “metalenguaje” al lenguaje que es empleado para hacer referencia a un lenguaje. No se trata, por tanto, de usar el lenguaje para, por ejemplo, hablar de las cosas que él designa, sino para mencionar hechos o aspectos del lenguaje mismo. La gramática formal de una lengua ($O = S+P$) y la lógica de predicados ($Si A=B \wedge B=C \rightarrow A=C$) son ejemplos de metalenguajes. Reconocer el uso del lenguaje para hacer referencia a sí mismo comporta una dificultad mayor que reconocer su uso para hacer referencia a “realidades” externas a él.

↓ Para profundizar en la función metalingüística del lenguaje verbal, puede leerse el clásico artículo de Jakobson, R. (1956). El metalenguaje como problema lingüístico, en *El marco del lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980, pp. 81-91; y en *Obras selectas (I)*, Madrid, Gredos, 1988, pp. 369-376.

Cuento popular: identificación de punto de vista

Nivel de desempeño II	
Respuestas correctas	54,55%
Respuestas a los distractores	A: 16,14%
	B: 9,14%
	C: 15,41%
Respuestas inválidas	4,76%

Polifonía

El término “polifonía” (del griego, “muchas voces”) fue empleado por primera vez para hacer referencia al lenguaje por el teórico ruso Mijail Bajtin (1936), en un análisis de la novela de Dostoievski. Para Bajtin, en la obra de Dostoievsky cada personaje —y no un narrador neutro— expresa su forma de ver el mundo mediante un lenguaje particular, lo que produce que el lector conozca tantas perspectivas —y voces— como personajes. Actualmente el concepto de polifonía se ha extendido y abarca fenómenos como la parodia, la sátira y la cita, entre muchos otros.

↓ Para profundizar en el concepto de polifonía pueden consultarse las siguientes obras:

- Bajtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus,
- Lotman, Y. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid, Cátedra.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual*. Madrid, Gredos.

Tareas y resultados de tercero y sexto grados

Para terminar nuestro análisis de las tareas y los resultados obtenidos por los estudiantes de tercer grado al leer textos narrativos y comenzar el análisis correspondiente a sexto, comentaremos dos ítems dados en ambos grados de modo que podamos comparar los desempeños.

Cuento popular: diferenciación de puntos de vista. Uno de los ítems se refiere al primero de los cuentos populares descriptos (p. 36), en el que cuatro personajes —cuatro caballos presentados por sus dueños— intervienen sucesivamente para solucionar un problema. Como es de prever, el conflicto es resuelto por el último de los caballos y en el caso de los tres primeros la presentación del dueño no coincide con lo que el animal muestra a través de sus acciones fallidas.

El ítem pregunta cómo era su animal para el dueño de uno de los caballos que fracasan. Por lo tanto, exige reconocer atributos de los personajes que son adjudicados por una voz diferente de la del narrador.

Incluir varias voces dentro de un texto a través de la de un enunciador que las “regula” es una propiedad típica de la narración, y cuantas más voces contiene un relato más compleja se vuelve su lectura. Según dice el narrador, para su dueño el segundo caballo es inteligente, pero, según muestra, no lo es, porque no comprende las órdenes que se le dan. Entre las dos cualidades —la que dice el dueño y la que muestra el narrador— hay una fuerte cercanía debida a su ubicación en el texto y los estudiantes deben sortearla. Lo mismo puede decirse del atributo que el narrador adjudica al caballo del segundo dueño y que constituye uno de los distractores (D): está ubicado en la misma oración que el atributo clave y los estudiantes deben desecharla para marcar la respuesta correcta.

Los distractores restantes se refieren a cualidades que en el texto corresponden a otros caballos y que demandan diferenciar informaciones cercanas desde el punto de vista conceptual. En suma, se deben discriminar datos espacial y conceptualmente cercanos. Por otra parte, las informaciones correspondientes a la respuesta correcta se ubican en medio del texto, lo que da cuenta de que los estudiantes que responden correctamente avanzan en la lectura y no se detienen en los primeros párrafos.

Se muestran los resultados obtenidos en tercero y sexto grados:

Cuento popular: diferenciación de puntos de vista

	Tercer grado	Sexto grado
Nivel de desempeño	III	II
Respuestas correctas	53,74%	74,95%
Respuestas a los distractores	A: 9,77%	A: 5,45%
	C: 11,64%	C: 6,09%
	D: 20,42%	D:11,28%
Respuestas inválidas	4,41%	2,23%

Como puede observarse, el número de estudiantes de sexto que responde correctamente al ítem es aproximadamente 20% mayor que en

tercero. En ambos grados, los distractores funcionan con igual “fuerza”: el A es el menos marcado y el D (que surge de la misma oración en la que se ubica la clave), el más marcado.

Tapa de novela: identificación de protagonista. Este ítem pregunta cuál es el personaje principal de la historia anunciada en la tapa. Como hemos dicho, la imagen muestra al ser mitológico que protagoniza el relato y el título lo nombra también. En el dibujo está incluido asimismo el cazador antagonista, en actitud agresiva, pero el título aclara que el animal “escapó del peligro”. Ya hemos hecho alusión a que la imagen y el título representan dos momentos diferentes de un supuesto relato y a que esa diferencia temporal supone un grado mayor de dificultad que la redundancia (cuando la imagen muestra exactamente lo mismo que representa la palabra).

Los distractores fueron, obviamente, el antagonista, calificado como “cazador valiente”, y dos personajes secundarios incluidos en el dibujo.

Los resultados alcanzados por los estudiantes de cada grado son estos:

Tapa de novela: identificación de protagonista

Nivel de desempeño	Tercer grado	Sexto grado
	IV	III
Respuestas correctas	28,03%	46,92%
Respuestas a los distractores	A: 41,60%	A: 29,67%
	B: 21,10%	B: 18,52%
	C: 5,88%	C: 3,04%
Respuestas inválidas	3,39%	1,85%

En tercer grado el distractor A (“el protagonista es / un cazador valiente”), recibe 41,60% de respuestas, mientras que la clave, “un ser imaginario”, solo 28,03%. Al contrario, en sexto la clave recibe casi 47% de respuestas correctas y el distractor A, 30% menos, aproximadamente. No hay, como en el ítem usado antes para comparar ambos grados, un comportamiento esperable en el que tanto la clave como los distractores tienen una fuerza semejante y relativa a cada grado.

En este caso corresponde pensar si hay un aspecto necesariamente asociado a una falla en el aprendizaje que se supera abruptamente en dos ciclos lectivos, o si, como indican algunas investigaciones, hay más bien rasgos ligados al desarrollo del niño —que es propio y peculiar, aunque puedan reconocerse etapas— que podrían explicar los resultados.

Por ejemplo, Egan (1997) y McEwan y Egan (1998) se detienen en el poder de los conceptos binarios en el desarrollo intelectual de los niños de 6 a 9 años. Según este autor, a partir de la lectura de los cuentos mágicos, los niños comprenden desde pequeños nociones binarias abstractas ligadas al plano de la afectividad: inteligencia/estupidez, seguridad/peligro, coraje/cobardía. Egan (1997) llama esta etapa del desarrollo “comprensión romántica” y, entre otras de sus características, señala la de “trascender los límites de la realidad (...) en el héroe” y la adquisi-



Benefactores

Castorina y Aisenberg (1989) estudian las representaciones de la autoridad en los niños. Encuentran que los niños de 8 a 9 años interpretan la política en términos fundamentalmente morales. El presidente es un benefactor moral porque, en tanto persona, es intrínsecamente bueno. Esta función es global, es decir, alcanza a todos los individuos con autoridad. Según estos investigadores, la perspectiva que los niños adoptan es la única que pueden adoptar, porque su práctica política es nula y porque su historia de conocimiento (vinculada a la interacción familiar, la escolar o la que se produce entre pares) favorece claramente la construcción de un marco moral. Posteriormente —en buena medida si media un trabajo pedagógico específico—, surgen contradicciones que posibilitan los avances cognoscitivos, pero, en principio, los niños seleccionan ciertas informaciones que la escuela les ofrece y excluyen otras en función de su compatibilidad con el marco de interpretación del que disponen; por ejemplo, desechan las informaciones referidas a conflictos entre grupos sociales. En otros casos, sostienen dos versiones en paralelo y sin conexión: la que coincide con sus creencias y la que proviene de la escuela.

ción de la “relevancia de los individuos y las emociones que impulsan su acción” (p. 144). Asimismo, para Carretero (2007), entre los 6 y 10 años se produce la transición de la fantasía a la imaginación de aventuras épicas y, según Lee, Dickinson y Ashby (2001), los niños de 6 a 10 años utilizan con frecuencia la noción amplia de “fuerza” para explicar un suceso.

Investigaciones sobre el desarrollo de nociones morales (Kohlberg, 1984; Gilligan, 1988) sugieren la existencia de una primera etapa, coincidente con los años iniciales de la escuela primaria, que corresponde a una persona centrada en sí misma, que busca obtener una recompensa y que confunde el pensamiento moral (siempre benefactor) de las autoridades (“los fuertes”) con el de ella misma.

Cabe agregar que los procesos de identificación con lo heroico y lo bueno no se basan solo en lo que los niños leen en sus hogares o en la escuela, sino también en consumos de productos de los medios masivos de comunicación.

Lo dicho no significa que no deban introducirse en el aula situaciones que problematiquen las creencias de la etapa en la que los niños se encuentran; al contrario, si algo más de 28% de los estudiantes de tercer grado reconoció que un cazador valiente no es necesariamente un protagonista, debería tenderse a aumentar ese porcentaje mediante propuestas pedagógicas específicas. En efecto, incluso en sexto grado el porcentaje de niños que marca la respuesta correcta es relativamente bajo: no llega a 50%; casi 30% adjudica el protagonismo al cazador, y la tarea queda ubicada en el nivel III de desempeño.

Pasemos ahora a analizar tareas y resultados referidos a la lectura de narraciones en sexto grado.

Tareas y resultados de sexto grado

De los géneros narrativos ficcionales, en sexto grado se introduce, como se ha anticipado, la fábula. En la fábula dada los personajes no se enfrentan físicamente; de ellos no se puede decir, como es más frecuente, que uno es “bueno” y el otro “malo”, que uno es “inteligente” y el otro “tonto”: hacen dos elecciones de vida diferentes, válidas ambas desde un punto de vista externo, aunque el narrador hace valer como positiva la de uno de los personajes. La fábula dada es anónima, lo cual se indica al pie del texto. Comentaremos tres de las tareas dadas y sus resultados.

Fábula: identificación. La primera tarea demanda identificar a qué género discursivo (fábula) corresponde el texto. Los distractores son todos nombres de géneros narrativos protagonizados por personajes y con conflicto: el mito (D, en general anónimo, que hoy es visto como ficcional y que se diferencia de la leyenda porque lo que explica suele estar protagonizado por personajes heroicos); la leyenda (A, también en general anónima y ficcional hoy, pero explicativa de situaciones que, a diferencia de las del mito, no son el origen de fenómenos importantes ni está protagonizada siempre por héroes), y la anécdota (B, que no es ni anónima ni ficcional y que existe raramente por escrito). Por lo tanto,

seleccionar la respuesta correcta exige discriminar rasgos pertinentes y no pertinentes, y seleccionar solo los últimos.

La respuesta correcta supone conocer que la fábula es narrativa y popular, como los restantes géneros; ficcional, como la leyenda y el mito, y que tiene una característica distintiva: está protagonizada por animales personificados y pretende dejar una moraleja.

Los resultados se muestran en la ficha de la derecha (“Fábula: identificación”). El ítem recibió cerca de 49% de respuestas correctas, es decir, más de la mitad de los estudiantes no reconoció en el texto las características de la fábula. El distractor más marcado (A: leyenda) indicaría tal vez una mayor mención o frecuencia de esta en las aulas, o la consideración de la ficcionalidad y el anonimato como únicos rasgos para determinar el género. El distractor “anécdota” recibió 15% de respuestas, lo cual podría deberse a que, por ser un género típicamente oral e informal, resulta familiar para los niños y a que, a pesar de las características señaladas, su escritura se demanda con bastante regularidad en la escuela (“Cuenta algo que te haya pasado en las vacaciones”), como puede inferirse de los resultados obtenidos en Escritura y del análisis de libros de texto. El mito fue elegido por un porcentaje bajo de alumnos.

A lo dicho habría que agregar la dificultad que, en general, supone la designación metalingüística (otros podrían haber sido los resultados si en lugar de “fábula” se hubiera dicho “relato protagonizado por animales con el fin de dejar una ‘enseñanza’”) y, finalmente, la conveniencia de definir relacionamente los géneros. Es decir, las características de los géneros discursivos emparejados se hacen evidentes cuando se compara qué tienen en común y cuáles son los rasgos que los diferencian.

Fábula: identificación de ausencia de realismo.

El segundo de los ítems que comentaremos preguntó cómo se notaba que la fábula no es realista. La clave se refirió a las acciones que realizan los personajes; y los distractores, a sus características físicas, y al lugar y el tiempo en que se desarrollan las acciones.

A la derecha mostramos los resultados. El porcentaje de respuestas correctas es apenas superior al del ítem anterior, lo que indicaría que reconocer la fábula es casi

Fábula: identificación

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	49,17%
Respuestas a los distractores	A: 29,45% B: 15,03% D: 4,33%
Respuestas inválidas	2,02%

Fábula: identificación de ausencia de realismo

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	49,75%
Respuestas a los distractores	B: 12,57% C: 9,34% D: 25,36%
Respuestas inválidas	2,98%

Grabado inglés (1923) para *La zorra y las uvas*, de Esopo (620-560 a. C.).



Narratología

Una obra clásica que profundiza en las distintas categorías internas y externas al relato es *Figuras III* (1972), de Gérard Genette.

En su análisis intrínseco de la narración, Genette estudia los planos de la comunicación narrativa (la historia o contenido, el relato o discurso y la narración como acto productor), las categorías de tiempo de la historia y tiempo del relato, así como sus relaciones; los puntos de vista del narrador, la duración de la narración (las pausas, los hechos no narrados) y la frecuencia (si el hecho es contado una o varias veces), entre otros aspectos. El análisis extrínseco se ocupa de las relaciones de intertextualidad, transtextualidad e hipertextualidad, entre otras, así como de las funciones del paratexto (prólogo, epígrafe, etc.).

igualmente complejo —o sencillo— que reconocer que el hecho de que dos animales piensen y hablen hace que el texto sea no realista. Cabe destacar que seleccionar “las acciones que realizan los personajes” implica ubicarlas en el texto y reconocer en ellas el rasgo común “propio de lo humano”, ya que en el ítem las acciones no son caracterizadas. Es decir, se trata de recorrer el texto y realizar una inferencia y una integración de datos. Cabe destacar también que la categoría “realista”, propia de la Teoría Literaria, no es de enseñanza común en sexto grado, según los currículos y los libros analizados, y que prácticamente la mitad de los estudiantes evaluados en la región ha inferido correctamente su significado.

A pesar de que los animales son representados con el aspecto físico que los caracteriza en la realidad —uno de ellos inclusive en una ilustración—, cerca de 25% de los estudiantes seleccionó el aspecto físico como rasgo determinante de la ausencia de realismo. Esto podría deberse a la confusión entre “aspecto físico” y “características físicas que hacen posible el pensamiento y el habla”. También, a que la actividad de mencionar las características físicas de los personajes es bastante frecuente en las aulas, según los documentos analizados, lo que podría haber generado en ciertos estudiantes una marcación relativamente mecánica.

De los estudiantes, 12,57% seleccionó el lugar como elemento indicador de la ausencia de realismo. En el texto se hace referencia al lugar donde vive cada uno de los animales y ese lugar se corresponde perfectamente con el “hábitat real”: el animal doméstico, en la casa; el salvaje, en los cerros. En este caso, la marcación del distractor revela la incomprensión del concepto de realista. Lo mismo puede decirse del tiempo (9,34%), ya que en el texto no hay ninguna ubicación temporal concreta.

Fábula: identificación del narrador. El tercero de los ítems referidos a la fábula que nos interesa comentar se refiere a la compleja categoría de narrador. En el ítem, se dan a los estudiantes cuatro aperturas y cierres de diálogo realizados por el narrador (“El otro respondió:...”, “...—dijo el perro”), y se pregunta quién las enuncia, si los personajes nombrados en esos cierres y aperturas, si el autor o si el narrador. Como es sabido, incluso los adultos tienen dificultades para diferenciar al autor del narrador y afirman, por ejemplo, que tal texto ficcional “expresa los sentimientos” de tal autor.

En este contexto, que casi 41% de los estudiantes responda correctamente es muy promisorio. Solo 11,19% de los estudiantes confundió autor con narrador.

Cuento psicológico: identificación de atributos. Pasaremos ahora al análisis de dos tareas y sus correspondientes resultados en relación con el cuento con conflicto psicológico. En las tareas se preguntó, respectivamente, cómo era presentado en el texto uno de los dos personajes: el niño y el escultor. Las alternativas fueron, en ambos casos, calificativos.

Los resultados fueron los siguientes:

Cuento psicológico: identificación de atributos

	Presentación del niño	Presentación del escultor
Nivel de desempeño	II	IV
Respuestas correctas	68,36%	36,02%
Respuestas a los distractores	A: 17,56% B: 5,37% D: 6,80%	A: 38,68% B: 10,47% C: 3,22%
Respuestas inválidas	1,91%	1,85%

En el caso de la presentación del niño, el ítem se ubicó en el nivel II de desempeño con más de 68% de respuestas correctas; en el de la presentación del escultor, en el nivel IV, con 36,02% de aciertos.

Como se recordará, en el relato el niño plantea una pregunta al artista y este le responde empleando un lenguaje figurado. Al final, el niño expresa una conclusión en la que muestra haber comprendido las palabras del escultor.

En primer lugar, llama la atención que dos ítems aparentemente tan semejantes (“el personaje es presentado como” / calificativo) se ubiquen en posiciones tan diferentes en cuanto a su dificultad. En segundo lugar, sorprende que en el ítem sobre la cualidad distintiva del escultor uno de los distractores haya sido elegido más que la clave. Para 38,68% de los estudiantes, el artista que responde al niño es “arrogante”, opción que constituye un antónimo de la clave.

¿Es la antonimia lo que dificulta la comprensión? Si analizamos el ítem referido a las cualidades del niño que pregunta al escultor, observamos que “entrometido”, la opción antónima, de uso poco frecuente como “arrogante”, solo es elegida por 6,8% de los estudiantes. Por tanto, la dificultad parece estar no en la comprensión de la relación de antonimia, sino en la interpretación del uso del lenguaje figurado o de la reflexión sobre las relaciones entre palabras de acuerdo con diferentes intenciones comunicativas.

Es probable que los estudiantes que seleccionaron “arrogante” como calificativo del escultor hayan interpretado que el personaje usa una figura que implica falsa modestia o que directamente complica la explicación (“sacar a la piedra lo que le sobra”) para dejar confundido al niño o para hacer alarde de su saber.

Los ítems que evalúan la comprensión del lenguaje figurado se ubicaron todos en el nivel IV, que comprende las tareas más difíciles, por lo que podría hablarse de una dificultad general en la comprensión de metáforas, personificaciones, hipérboles y otros recursos de ese tipo. Volveremos sobre este punto en el capítulo destinado al tratamiento de las expresiones y las palabras.

Para terminar con nuestro análisis de tareas y resultados sobre los textos narrativos, tomaremos tres tareas relacionadas con el texto no fic-

Metáforas

En *Metáforas de la vida cotidiana*, Lakoff y Johnson (1980) sostienen que las metáforas no son un fenómeno meramente lingüístico: conciernen a la categorización conceptual de nuestra experiencia vital, pues su función primaria es cognitiva y ocupa un lugar central en nuestro sistema de pensamiento. Esto indicaría la importancia de su tratamiento pedagógico.

Los autores clasifican las estructuras conceptuales metafóricas en tres clases:

• **Metáforas orientativas:**

Organizan un sistema global de conceptos en relación con otro sistema; la mayoría de ellas se vincula a la orientación espacial y a nuestra constitución física. Por ejemplo, “las cosas van hacia/para arriba”, “vamos cuesta abajo”, “lo que hizo fue una bajez”, “me levantó el ánimo”, “tuvo un bajón”.

• **Metáforas ontológicas:**

Categorizan un fenómeno mediante su consideración como entidad, sustancia, recipiente, persona, etc. Por ejemplo, la mente humana es considerada recipiente: “no me entra en la cabeza”, “lo tengo en mente”, “es un cabeza hueca”, etcétera.

• **Metáforas estructurales:**

Estructuran una actividad o una experiencia en función de otra. Por ejemplo, un discurso es un tejido: “perdí el hilo”, “las ideas no están bien hilvanadas”, “hila muy fino”, “el nudo del relato”, etcétera.

Narración histórica: identificación de versiones

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	44,32%
Respuestas a los distractores	A: 33,11% B: 9,22% D: 11,73%
Respuestas inválidas	1,62%

Muerte de Sarpedón
(vasija, 515 a. C.), hijo de Zeus
muerto en la guerra de Troya.
Museo Metropolitano
de Nueva York. El mito es un
género mencionado con
frecuencia en los currículos
regionales; sin embargo, pocas
veces se apela al análisis de
documentos de época, como esta
reproducción, para complementar
y contextualizar la información.

cional que se refiere a un hecho de la Antigüedad a través de tres versiones: dos actuales y una mítica. Los resultados pueden ser interesantes no solo para los docentes de Lenguaje, sino también para los de Ciencias Sociales, ya que se trata de un texto histórico.

Narración histórica: identificación de versiones. Una de las tareas relacionadas con este texto pregunta cuántas versiones actuales sobre el hecho se presentan. Las opciones son números, del cinco al dos (la respuesta correcta). El porcentaje de respuestas inválidas (omitidas o con más de una marca) fue de 6,19%, relativamente alto. De los estudiantes, 27,01% marca la respuesta correcta; 27,54% indica que las versiones son tres, es decir, suma la antigua a las actuales; 25,85% dice que las versiones son cuatro, probablemente porque suma a las dos actuales dos antiguas, suponiendo que cada actor en conflicto constituye ("tiene") una versión. Finalmente, 13,41% de los estudiantes selecciona la opción de cinco versiones.

Por lo tanto, la respuesta correcta recibe apenas unos puntos porcentuales menos que la opción que suma tres versiones, y apenas unos puntos porcentuales más que la que suma cuatro. Esto indicaría la dificultad de los estudiantes para reconocer versiones en un hecho histórico y para diferenciar la narración expuesta por el historiador, que organiza las versiones, de los hechos narrados, que resultan adicionados por los estudiantes sin criterio organizador.

Narración histórica: diferenciación de causas.

Otro de los ítems pregunta por qué a uno de los grupos en conflicto le resulta difícil acceder a la ciudad donde habita el otro. Esta información figura en la versión mítica y de ella se dan tres causas; en el ítem se cita solo una, la respuesta correcta; los distractores son un factor de carácter geográfico, mencionado en una de las versiones actuales (A); una causa que toma elementos propios del grupo invasor (B) y una causa verdadera en el texto y negada en el ítem (D).

Los resultados fueron los siguientes. De los estudiantes, 44,32% responde correctamente y 33,11% se inclina por el factor geográfico mencionado en una de las versiones actuales. Son varias las investigaciones que muestran que los estudiantes, incluso adolescentes, tienen una visión presentista de la historia, poco empática respecto del hecho o proceso que leen (Winneburg, 1991; Limón y Carretero, 1995; entre otras). En este marco, si sumamos lo ya comentado sobre la dificultad para diferenciar factores, condiciones y causas, puede explicarse que un porcentaje considerable de estudiantes se apegue a un factor que, desde el presente, y sin relación con lo narrado, puede parecerle un obstáculo.

Narración histórica: identificación de causa. Finalmente, se preguntó a los estudiantes por qué se había producido el hecho histórico según la versión antigua. La causa dada en esa versión



es una y alude, como es típico en los mitos, a una pasión humana. Dos de los distractores (A y B) mencionan causas materiales correspondientes a la versión presente y el tercero de ellos (C) una causa remota también pasional.

En la ficha “Narración histórica: identificación de causa” se muestran los resultados . Nuevamente, el ítem se sitúa entre los más difíciles de la prueba. Aproximadamente, 45% de los estudiantes responde correctamente, pero casi 31% elige una de las causas materiales correspondientes a la versión presente.

No podemos atribuir el problema a que esa causa haya sido mencionada al principio del texto, porque en la misma oración se sitúa la causa que constituye el distractor B, que recibió solo 8,87% de respuestas. Por lo tanto, es el contenido de la causa lo que ha atraído a los alumnos y el contenido es la riqueza. Con esto, se confirman otras investigaciones que muestran que, a diferencia de los expertos en Historia, que reconocen un conjunto de factores económicos, políticos, sociales y culturales como las principales causas de un acontecimiento, los legos —niños, adolescentes y adultos— suelen centrarse con una visión presentista en los propósitos, los valores y las metas de los actores mencionados en el texto (Voss, Ciarrochi y Carretero, 1998; Voss, Wiley y Kennet, 2004).

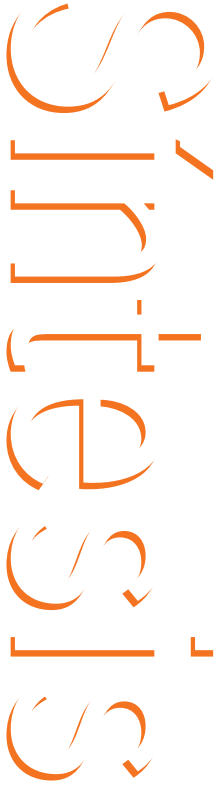
De los resultados sobre la narración

Los textos narrativos evaluados en cada grado fueron varios y las tareas propuestas, muy diferentes, porque eso permite efectuar generalizaciones sobre el aprendizaje de la narración. No hemos podido, por razones de espacio, desarrollar todas las tareas dadas, pero se ha visto que a los estudiantes:

- les resultaría más simple leer textos narrativos visuales que en prosa; en los primeros, reconocer el final obtuvo 76,33% de respuestas correctas y, en los segundos, 56,25% en tercer grado;
- les resultaría más complejo diferenciar la voz del narrador de la de los personajes en tercer grado (alrededor de 54% de respuestas correctas contra 75% de respuestas correctas en sexto);
- en tercer grado, los saberes adquiridos por consumos mediáticos y las ideas propias del nivel de desarrollo les dificultarían la identificación de protagonistas no heroicos (28% de respuestas correctas), y esto mismo sucedería en más de 50% de los alumnos de sexto;
- en sexto grado, les sería tan difícil (o fácil) diferenciar la fábula de otros géneros narrativos como determinar por qué no es realista, y 41% distinguirían la voz del narrador de la de los personajes;
- en sexto grado, la comprensión de textos históricos les supondría más dificultades que la comprensión de textos ficcionales; casi 73% no identifica versiones de un hecho histórico, 56% y 45%, aproximadamente, tienen problemas para diferenciar causas, consecuencias y factores.

Narración histórica: identificación de causa

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	45,18%
Respuestas a los distractores	A: 30,94% B: 8,87% C: 13,92%
Respuestas inválidas	1,09%





Para favorecer la lectura de narraciones

Dados los resultados obtenidos por el SERCE y por las otras investigaciones mencionadas, se formula una serie de sugerencias para favorecer la lectura de narraciones.

- Sumar a los cuentos populares, con fórmulas típicas y secuencia lineal de las acciones, otras formas narrativas adecuadas a las capacidades lectoras de los niños, y que promuevan avances en la comprensión de narraciones, exigiéndoles reconocer elementos nuevos, como el final anunciado al comienzo, el conflicto de tipo mental o el uso figurado o poético del lenguaje.
- Proponer la diferenciación progresiva de los géneros narrativos caracterizando relacionalmente su estructura, su propósito, su vinculación con lo real, el tipo de hechos que narran, etc., considerando el papel que cada uno ha cumplido en la historia de la humanidad y que cumple en la actualidad, como una forma de favorecer la relación de los estudiantes con su historia cultural.
- Tratar de compensar el efecto del contexto escolar en la comprensión de la lectura promoviendo las interpretaciones diversas de los textos de ficción, el debate sobre las versiones de los textos históricos, la lectura en el hogar y por placer, entre otras estrategias.
- Propiciar el análisis de los diferentes puntos de vista que se presentan en la narración: el del narrador y el de los personajes o actores, diferenciándolos del punto de vista del lector externo al relato como un modo de favorecer el reconocimiento del otro y de la diversidad.
- Apoyar la comprensión de los mecanismos de construcción de la coherencia narrativa diferenciando núcleos narrativos, indicios y expansiones, y proponiendo la inclusión o exclusión de unos y otros en relatos dados.
- Poner énfasis en los conceptos cuya comprensión parece necesaria para el abordaje de los textos narrativos, como los de causa, consecuencia y hecho, entre otros.
- Favorecer las actividades de verificación de las hipótesis que surgen antes de leer y mientras se lee, para fortalecer la autorregulación de la comprensión.
- Proponer la lectura de textos narrativos icónico-verbales, así como tareas de traducción de uno de los códigos al otro, para que los estudiantes tomen más conciencia de la convencionalidad de la imagen y del interjuego de redundancia o no redundancia que puede establecer con la palabra.
- Colaborar con la interpretación de textos narrativos no ficcionales, sobre todo los de las Ciencias Sociales, trabajando sobre los conceptos de multicausalidad de los fenómenos y versión, mostrando de modo adecuado a la edad de los estudiantes el objeto y el método del historiador en comparación con el objeto y el método del narrador de ficción.

En este capítulo nos hemos dedicado a la narración. En el siguiente, definiremos la descripción, caracterizaremos los textos descriptivos evaluados y presentaremos las tareas dadas y los resultados obtenidos por los estudiantes.

5. Logros y dificultades en la lectura de descripciones

La descripción

El hecho de que la descripción sea un “trozo” relativamente autónomo, fácilmente separable del flujo textual, la convierte en objeto privilegiado de la práctica pedagógica (...) [cuando] se difunde y generaliza la instrucción pública. Esta promoción de la descripción como “trozo selecto” se debe sin duda al hecho de que (...) puede almacenarse en las antologías, puede ponerse fácilmente como tema de examen y, por último, a que constituye un modelo textual privilegiado para el aprendizaje de secciones de “vocabulario”.

Hamon, 1981.

La cita de Phillipe Hamon nos permite pensar en los lugares que tuvo y tiene la descripción en la pedagogía del lenguaje, así como en otros roles que podría cumplir. La descripción ha sido estudiada por diversas disciplinas: la retórica, la lingüística, la narratología, la estética, la lógica y la psicología, con diferentes efectos directos e indirectos en su enseñanza.

Descripción según el objeto. La perspectiva retórica que propuso Fontanier (1977) en 1830, por ejemplo, gira en torno al tipo de objeto descrito y postula siete especies descriptivas que, como plantea Hamon, pueden separarse fácilmente de un texto completo: la topografía, la cronografía, la prosopografía, la etopeya, el retrato, el paralelo y el cuadro. Esas caracterizaciones temáticas constituyen un aspecto importante de la enseñanza de la descripción en algunos currículos de la región y conviene preguntarse si otras modalidades de tratamiento podrían producir otros aprendizajes.

Función de la secuencia descriptiva. La descripción está presente como secuencia en gran variedad de géneros y, efectivamente, en algunos casos puede recortársela porque es posible independizarla para comprenderla en sí y para comprender el resto del texto. Una prueba de la factibilidad de este recorte es, tal vez, que el lector actual de novelas del siglo XIX suele reconocer y saltarse, sin mayores consecuencias en la comprensión de las acciones, las abundantes descripciones de seres y lugares exóticos incluidas en ellas.

Sin embargo, un relato no es solo acciones y los tipos de relatos han variado a lo largo de la historia por el cambio de las circunstancias históricas. Obviar la función de las secuencias descriptivas significa ignorar una parte clave de esas novelas si se atiende a las relaciones entre la literatura y la historia. Las novelas del siglo XIX se transformaron en películas que *muestran* los lugares exóticos *mientras* transcurren las acciones. Esto no niega el interés pedagógico de ver con los alumnos, por ejemplo, la adaptación cinematográfica de *Oliver Twist* (Polansky, 2005), sino que afirma la conveniencia de enseñar las relaciones entre texto y contexto: qué función cumplió la descripción de las condiciones de vida del niño durante la Revolución Industrial en la novela de Dickens, de pen-

Retórica

La retórica ocupó un lugar clave en los sistemas educativos antiguo y medieval, y hasta el Romanticismo detentó un lugar importante dentro de las disciplinas humanísticas. Como arte del buen hablar y de dar al lenguaje efectos potentes para deleitar, persuadir o conmover, ejercitaba, en el caso de la descripción, la producción de asuntos fingidos o supuestos; esto implicaba atender, entre otros preceptos, a la *puritas*, la *perspicuitas* y el *ornatus*. La *puritas* es la corrección gramatical, que busca, sobre todo, evitar la palabra incorrecta y la construcción sintáctica errónea. La *perspicuitas* es el grado de comprensibilidad del discurso y se opone a la *obscuritas*. El *ornatus* tiene por objeto acentuar el halo estético en el discurso con el uso de distintas figuras literarias; para esto se vale de dos elementos básicos: la elección de palabras y su combinación. Este último rasgo se percibe en las actividades escolares que proponen agregar a un sustantivo (por ejemplo, “río”, propuesto como eje de un folleto turístico) numerosos adjetivos de significado equivalente o emparentado de hecho (“cristalino, límpido, claro, puro, transparente, tintineante, sonoro, cantor”), que dan a la descripción, tal como se la concibe en un texto auténtico, un carácter inexplicablemente recargado.

↓ Para profundizar en la historia de la lectura según los sopor-tes, los lectores y sus hábitos, sugerimos la lectura de Cavallo y Chartier (dirs) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

Funciones

Para Filinich (2003), la descripción representa en el discurso el despliegue de la actividad perceptiva del sujeto y en la cultura occidental existe una tendencia fuerte a circunscribir el acto perceptivo a la percepción visual, en detrimento de los otros sentidos. Por su parte, Parret (1995) sostiene que considerar al ser humano productor de sentido exclusivamente en sus prácticas intelectuales es negar que es un “ser de pasiones”. Para este autor, la “razonabilidad” debe situarse también en la capacidad de detectar y explorar las cualidades sensibles de los objetos y es necesario abrirse a la estética, definida como “doctrina del conocimiento sensible”. Por lo dicho, sería importante que la escuela propusiera la lectura y la producción de descripciones basadas en percepciones olfativas, táctiles y auditivas, además de visuales.

Se cita, como ejemplo de descripción centrada en el olfato, un fragmento de *El perfume* (Süskind, 1985) referido a la Francia del siglo XIII: *En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno. Las calles apestaban a estiércol, los patios interiores apestaban a orina, los huecos de las escaleras apestaban a madera podrida y excrementos de ratas; las cocinas, a col podrida y grasa de carne-ro; los aposentos sin ventilación apestaban a polvo enmohecido; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones húmedos y al penetrante olor dulzón de los orinales. Las chimeneas apestaban a azufre; las curtidurías, a lejías cáusticas; los maderos, a sangre coagulada. (...) Apestaban los ríos, apestaban las plazas, apestaban las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios.*

sar por qué las descripciones tienden a disminuir en la literatura infantil sobre el supuesto de que “aburren” y cuál es la diferencia cognitiva entre leer y mirar. La enseñanza de la descripción “aislada” y centrada en el tipo de objeto descrito no aporta acerca de la función descriptiva o de la historia de la lectura, del tiempo en que los lectores encontraban información clave en la literatura.

La descripción es, a veces, una secuencia “omitible”; sin embargo, en ciertos textos cumple un papel fundamental. Aparece en las recetas cuando se listan los ingredientes y, sin dicha lista, no hay receta comprensible; aparece en la crónica periodística cuando se mencionan el lugar donde ocurrieron los hechos o las características de algo hallado, y, sin tales menciones, no hay crónicas que construyan una realidad clara.

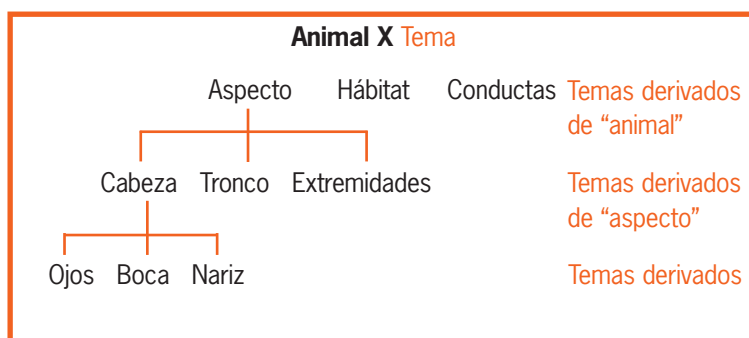
La narratología ha llamado la atención sobre las funciones clave de la descripción en la narración. En el marco de esta última clase textual, la descripción, cuando presenta un personaje o un ambiente, da indicios de lo que sucederá; por lo tanto, permite generar abundantes hipótesis que se modifican a lo largo de la lectura (piénsese en la descripción de cada personaje en un relato policial: suele constituir, hasta la resolución, un indicio, fluctuante, de culpabilidad/inocencia). Hay, finalmente, textos donde la descripción es predominante y textos puramente descriptivos. Las listas de varias entradas, como los horarios por materia de los estudiantes o los cuadros comparativos, son textos puramente descriptivos; también lo son las descripciones enciclopédicas, las que forman parte de los libros de texto de Biología o Geografía y muchas formas de poesía.

Estructura descriptiva. ¿Qué es lo que la descripción posibilita enseñar si se prescinde del objeto que describe y si, en los primeros grados, resulta difícil a los niños diferenciar tipos de secuencias, como descripciones insertas en narraciones?

Los cuentos populares del tipo “Había una vez” son típicos en la infancia y en la educación primaria, pero incluyen muy escasas descripciones (“un lugar muy lejano”, “un hombre viejo”). La literatura narrativa infantil actual proporciona fragmentos descriptivos que favorecen la elaboración de hipótesis sobre lo que ocurrirá (“al comienzo era un huevo pequeñito; luego empezó a crecer hasta que se volvió grande como la heladera”); sin embargo, por su brevedad, no dan lugar al aprendizaje de la jerarquización de la información ni a otro de los aspectos sobre los que Hamon llama la atención: las “secciones de ‘vocabulario’”.

Las propuestas de Hamon (1981) y Adam y Petitjean (1989) dan cuenta de la estructura de la descripción, y su caracterización permite enseñar lo que significa organizar jerárquicamente la información. “Jerarquización de la información” alude al hecho de que la descripción está estructurada en temas y subtemas, que pueden convertirse, a su vez, en nuevos temas.

Lo dicho apunta a centrarse no en una clasificación de descripciones (como en el caso de Fontanier) ni en breves segmentos incluidos, sino en una clasificación de las informaciones. Si en la descripción del cuerpo de un animal se aborda el subtema “tronco”, no corresponde incluir en el medio o intercalar informaciones correspondientes al subtema “cabeza”, porque eso interrumpiría el flujo de datos pertenecientes a la clase “datos de tronco”.



Si se enseña la descripción en función de su particular forma de estructurar la información, se favorece el aprendizaje de operaciones lógicas, como la clasificación, la inclusión y la exclusión. En la descripción, estas operaciones propias de disciplinas como la Matemática y las Ciencias Naturales se evidencian más claramente que en cualquier otro tipo de texto.

Procedimientos descriptivos estructurales. Para Adam (1992) los procedimientos descriptivos básicos son cuatro: anclaje, aspectualización, puesta en relación y encaje por subtematización.

Por medio del anclaje, la descripción denomina su objeto o tema. Este puede aparecer en posición inicial, para indicar de quién/qué se va a hablar, o al final de la secuencia, para explicitar de quién/qué se acaba de hablar. Cuando el tema-título se presenta al inicio de la secuencia, el lector puede evocar sus conocimientos enciclopédicos y confrontar sus expectativas con lo que lee. La operación inversa, de colocación del tema al final de la secuencia, retarda el proceso referencial y cognitivo, y activa la formulación de hipótesis que el lector verificará al terminar la lectura (es el caso de las adivinanzas, donde el tema aparece al final).

La operación de aspectualización es la que más comúnmente funciona como base de la descripción, pues se ocupa de la descomposición del todo o del tema en partes, es decir, de la división y clasificación de los elementos que componen el objeto. La puesta en relación consiste en asimilar con otro objeto, por comparación o metáfora, el objeto que se describe; es típica en la descripción poética; en la descripción científica se utiliza cuando es necesario describir formas complejas y desconocidas hasta el momento ("la mente funciona como una computadora", por ejemplo). La operación de encaje de una secuencia descriptiva en otra constituye la fuente de la expansión de la descripción, es decir, de la conversión de una parte en un nuevo tema. Esto se puede representar mediante el esquema arbóreo mostrado arriba.

En suma, como plantea Hamon (1981), parece conveniente evitar "varias trampas (...) para construir un modelo de funcionamiento de lo descriptivo. (...) Una de ellas es la que reduce lo descriptivo al referente descripto ('paisajes' por oposición a 'acciones', 'objetos' por oposición a 'sujetos'), y no considera un tipo particular de organización textual" (p. 99).

Procedimientos descriptivos léxicos. El segundo aspecto al que parece importante hacer referencia en torno de la descripción es, retomando la cita inicial de Hammon, el vocabulario. Todo texto descriptivo, por su misma estructura, es una red léxica organizada. Las relaciones entre palabras son, por un lado, jerárquicas: hay en la descripción térmi-

Descripción cotidiana

No solo se describe en el marco de disciplinas: *Describimos a diario.*

Para los amigos, describimos a un amigo ausente, un paisaje que hemos visitado; para un turista, describimos un itinerario, un edificio.

Los diccionarios, las enciclopedias, (...) manipulan, en mayor o menor grado, según las modalidades y con fines específicos, los sistemas descriptivos. Describimos objetos reales y objetos ficticios. La descripción puede hacerse en el presente, en el pasado o en futuro (la descripción que hace un arquitecto de un edificio aún no construido). (...) La descripción está en todas partes.

Hamon, 1981.

Redes

Para psicolingüistas como Aitchinson (1987) y Miller (1991), la información sobre las palabras se almacena en el cerebro en forma de redes, de inclusión todo-parte (como en "mueble": "mesa", "silla", "cama") o parte-todo, y de sinónimos y antónimos.

La organización del léxico puede ser imaginada como un plano, un diagrama que destaca rasgos informativos cruciales de una entidad compleja.

Sin embargo, importa menos la localización espacial que la interconexión. Esto tiene fundamentos empíricos. Si a un pequeño se le pregunta cuántos años tiene, casi nunca responde con una palabra o con un gesto que no exprese un número, aunque este no sea el correcto.

Estudios realizados con niños de 6 a 8 años sobre aprendizaje y enriquecimiento del vocabulario han mostrado que son especialmente perceptivos a las palabras nuevas, cuyo significado pueden inferir del contexto en el que las oyen y leen, y que llegan a aprender un promedio de 20 palabras nuevas por día. El aprendizaje de tal número de palabras en un periodo tan corto no sería posible si no las organizaran en su mente.

Polisemia y homonimia

Una palabra es polisémica cuando los significados asociados, además de algún rasgo de significado en común, tienen el mismo origen. El origen de “carrera” es *carraria* (y el de esta, *carrus*, *carro*), “camino”, “recorrido”; de aquí surge, luego, por extensión metafórica, el sentido de “cursos que habilitan para una profesión”. Si dos palabras idénticas en lo material no tienen rasgos de significado compartidos ni un origen común, guardan, en cambio, una relación de homonimia, como en el caso de “cola¹” (extremidad posterior del cuerpo y de la columna vertebral de algunos animales) y “cola²” (pasta fuerte, translúcida y pegajosa que sirve para pegar). Hay homónimos que pertenecen a una misma familia de palabras y, por ello, tienen rasgos de significado comunes, pero no dejan de ser palabras distintas. Por ejemplo, el sustantivo “paso¹” (“cada uno de los movimientos de los pies y el cuerpo con los que se avanza”) y el verbo “paso²” (“yo avanzo, atravieso”). En el diccionario, las palabras polisémicas aparecen dentro de una misma entrada y con sus acepciones numeradas (1, 2); los homónimos se colocan en entradas diferentes (¹, ²).

↓ Para profundizar en las relaciones léxicas de polisemia y homonimia, entre muchas otras, puede consultarse Lyons, J. (1995). *Semántica lingüística*. Barcelona, Teide.

nos integradores o englobadores (“extremidades”) y términos integrantes o englobados (“extremidades anteriores”/ “posteriores”; “húmero”/ “cúbito”/ “radio”/ “carpos”/ “metacarpos”/ “falanges”). Por otro lado, hay relaciones léxicas de equivalencia o permutación (como los sinónimos y las metáforas). En este sentido, la descripción se presta a la enseñanza y el aprendizaje de redes de palabras constituidas en un texto, así como en la mente, en oposición al estudio de las palabras fuera de contexto, sobre todo en lo que se refiere a términos de uso disciplinar o técnico.

Hemos caracterizado la descripción como tipo de texto. Pasaremos a ocuparnos de los textos descriptivos objeto de evaluación en las pruebas de Lectura del SERCE.

Los textos descriptivos evaluados Tercer grado

Los textos descriptivos utilizados en tercer grado fueron los siguientes:

Adivinanzas. De cuatro versos y referidas a un insecto y un astro, respectivamente. Como en toda adivinanza, el tema (lo descripto) está implícito y se espera que sea descubierto después de la lectura. La adivinanza del insecto tiene un dibujo tenue que coincide con la solución; está dominada por una figura retórica de comprensión relativamente simple — la personificación — y presenta un caso de desplazamiento de significados (“mesa” en vez de “comida”). La adivinanza del astro está acompañada por una ilustración que retoma varios elementos mencionados en el texto, lo que la hace comparativamente más compleja que la primera; además, los versos contienen palabras con más de un significado (“cuartos”, por ejemplo, significa “habitaciones” y también “partes de la Luna”); estas palabras se libran de su ambigüedad si se accede a la respuesta correcta. La ambigüedad del significado de ciertas palabras también hace que la adivinanza del astro resulte más compleja que la del insecto.

Texto descriptivo enciclopédico. Tiene cuatro párrafos de extensión y versa sobre un animal en peligro de extinción: el mono-león dorado, originario de Brasil. De una frase temática que abarca a este animal, se deriva el tema y de él los siguientes subtemas: ‘denominación’, ‘tamaño’, ‘longitud de vida’, ‘alimentación’, ‘peligro de extinción’ y ‘resultado de las medidas contra la extinción’; el subtema ‘denominación’ se convierte en el subsubtema ‘aspecto físico’, ya que el nombre de este animal se debe a las características de su pelaje. Además de cuatro niveles de estructura arbórea, el texto presenta otro rasgo que podría hacerlo complejo para ciertos lectores: en tres de los cuatro párrafos hay varias informaciones expresadas en números, cercanas en el espacio y también conceptualmente. El texto está acompañado de una ilustración realista en blanco y negro que, por lo tanto, no reproduce los colores del animal mencionados en el texto. Esta descripción se reproduce en la página 59.

Texto descriptivo de divulgación científica. Como es habitual en el género, está encabezado por la pregunta “¿Sabías que...?”. A esta pregunta sigue una información que supuestamente causa curiosidad al lector y que no coincide con el tema que el texto construye como central. Esta descripción de tres párrafos se refiere a una clase de insectos y a su organización interna. Incluye una comparación, en paralelo, del

aspecto y los roles que cumplen diferentes miembros de este grupo de insectos. En los dos primeros párrafos presenta datos numéricos expresados en letras. Los niveles de tematización son seis y, básicamente, de cada tema se deriva uno nuevo.

Noticia. Tiene volanta, titular y tres párrafos; el primero en pasado, el segundo en presente y el tercero en futuro; se refiere a la sanción de una ley de protección de los derechos del animal, a las prohibiciones que contempla dicha ley y a los castigos que se aplicarán ante su incumplimiento. Está acompañada por una fotografía cuyo epígrafe hace referencia implícita a una de las acciones que se castigarían y tiene dos términos técnicos de uso probablemente infrecuente entre los niños de tercer grado: “ley” y “multas”.

Sexto grado

Los textos descriptivos que se incluyeron en las pruebas de sexto grado fueron los siguientes:

Textos enciclopédicos. Se utilizaron dos. Uno de ellos tiene cuatro párrafos más extensos que los de los textos descriptivos de tercero; trata sobre un animal que posteriormente aparece en una leyenda, como personaje; los subtemas que presenta son, en este orden: hábitat, tamaño, aspecto, alimentación y hábitos de crianza. De ‘alimentación’ se deriva un nuevo tema (o subtema): ‘utilidad para el hombre’, y de ‘hábitos de crianza’, otro: ‘hábitos de defensa’; de este último se deriva la razón del nombre del animal. Si se compara esta estructura temática con las dadas en tercer grado, se observa que su complejidad es mayor. Esta descripción presenta una ilustración referida al subtema ‘hábitos de defensa’; está en blanco y negro y, por ello, no reproduce parte del aspecto del animal mencionado en el texto verbal.

El otro texto enciclopédico presenta cuatro párrafos que se han recordado y desordenado, lo cual se ha marcado con bordes que denotan corte a tijera. Describe otro animal que también coincide con uno de los personajes de la leyenda que en la prueba se da a leer después. El reordenamiento del texto demanda guiarse por marcas textuales de cohesión; por ejemplo, el primer párrafo presentado comienza con el conector “en cambio”, lo que llevaría a pensar que antes debe ir una afirmación con sentido diferente; asimismo, en el párrafo puesto en tercer lugar el pronombre “la” llevaría a inferir que el animal debe tener una mención anterior y su nombre, ser de género femenino. El texto comprende una ilustración realista del animal descripto.

Texto descriptivo histórico. Su tema es los castillos, su ubicación, sus modos de edificación en función del contexto histórico y social en que se construyeron y de las necesidades de quienes vivían en ellos. Comienza con una breve secuencia explicativa (por qué los reyes construían castillos) y luego se suceden dos párrafos descriptivos más extensos que los de las descripciones anteriores. Regularmente, a las afirmaciones dadas corresponden hipótesis de lo que habría sucedido en una situación contraria (“se construían en montañas/ si los hubieran construido en llanuras habría sido fácil cavar alrededor y derribar las murallas”). Estas informaciones, en las que se conjugan expresiones sobre hechos ciertos y hechos posibles, aumentan la difícil-

Tema y rema

En un texto la información avanza y lo ya dicho pasa a tratarse como información dada a la que puede agregarse información nueva. El funcionamiento de los artículos puede ilustrar el punto: “Me regalaron un animal. *El* animal no se parecía a nada...”; en cuanto el animal se da por conocido, el sintagma se encabeza por el artículo definido “el”. Diversos autores llaman “tema” a la información ya dada y “rema”, a la nueva. Dane (1974) plantea cuatro tipos de progresión textual mediante el juego de tema y rema:

- Progresión lineal: el rema de una unidad de información constituye el tema de la siguiente (como en el ejemplo del animal dado al comienzo).
 - Progresión de tema constante: el tema de una unidad de información se repite en unidades siguientes (por ejemplo, varias oraciones se refieren a cómo es el ojo del animal).
 - Progresión de temas derivados: un tema englobador o hipertema se divide en varios subtemas (como en ‘animal’: ‘cabeza’/ ‘tronco’/ ‘extremidades’).
 - Progresión de tema convergente: el tema resulta de la suma de dos o más subtemas anteriormente expresados (como en la adivinanza).
- Los tipos de progresión pueden convivir en un mismo texto, aunque algunos géneros se caracterizan porque predomina uno de ellos.

La crónica

A pesar de tener una denominación que apela al tiempo, la crónica es predominantemente descriptiva, pues carece de uno de los elementos distintivos de la narración: el conflicto. La crónica presenta un resumen del suceso ocurrido en el titular (de aquí la ausencia de conflicto: el desenlace se conoce de antemano); el copete y el antetítulo amplían, mediante expansiones progresivas, los datos acerca del suceso, de modo tal que, en conjunto, indican qué pasó, quiénes protagonizaron eso que pasó, cuándo, dónde, por qué y cómo pasó. El cuerpo de la crónica retoma ese conjunto de datos en el primer párrafo y, luego, por cada uno de ellos, produce una nueva ampliación o expansión, por lo que el texto se despliega a través de una suerte de “troceado” de la información o desarrollo en “capas” (Van Dijk, 1988). La crónica es un género útil para tratar una forma particular de estructura descriptiva, que responde a una idea de lector específica: tan amplio es el lector que pretende captarse que debe contemplarse desde a quien se interesa solo por leer solo el titular, o este y el primer párrafo, hasta al que lee la totalidad y espera encontrar detalles. Sin embargo, según los libros de texto, la crónica se usa principalmente para el reconocimiento de partes: titular, copete, cuerpo, como si se tratara de un análisis sintáctico sin funciones y basado solo en lo visual (Atorresi, 1996).

Adivinanza: identificación de la respuesta

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	62,45%
Respuestas a los distractores	A: 31,10% B: 7,38% C: 4,71%
Respuestas inválidas	2,36%

tad de este texto en relación con los anteriormente mencionados. La descripción está acompañada por la fotografía de un castillo, anclada por un epígrafe que hace referencia a su ubicación y a su foso. Se la reproduce en la página 63.

Texto descriptivo geográfico. Su tema es América Latina y hace referencia a rasgos de ubicación relativa, extensión, relieve, clima y población (densidad, crecimiento y composición). Dos subtemas están sucedidos de breves segmentos explicativos: ‘clima’, de ‘diversidad de fauna y flora’, y ‘crecimiento poblacional’, de ‘baja de la mortalidad’. La inserción de secuencias explicativas tanto en este texto como en el anterior, aumentan la dificultad relativa de la lectura.

Crónica periodística. Informa el hallazgo de un animal anómalo.

Presenta volanta, titular y copete, y breves segmentos narrativos y explicativos. Su estructura responde a la típica expansión de la información según los subtemas que responden a qué ocurrió, quién lo protagonizó, dónde ocurrió y cuándo ocurrió. Este último subtema da lugar a un nuevo tema (o subsubtema): otros hallazgos semejantes al que originó la crónica en diferentes años del siglo XX.

Tareas y resultados

Tareas y resultados de tercer grado

Para exponer las tareas y los resultados referidos a la lectura de descripciones en tercer grado, se tomaron dos textos muy diferentes en cuanto a estructura, propósito, contexto, diseño gráfico, tipo de información que ofrecen, estilo, progresión de la información y demás: una adivinanza y el texto descriptivo enciclopédico (p. 56). La hipótesis fue que esto nos entregaría información diversa y, por tanto, más rica.

Adivinanza: identificación de la respuesta. Sobre la adivinanza se preguntó a los niños, en primer lugar, cuál era la respuesta correcta. Los resultados que obtuvieron los estudiantes se muestran en la ficha de la izquierda. Para interpretarlos adecuadamente, hay que hacer algunas precisiones. En el texto no se mostraba la respuesta invertida al pie: había que inferirla porque, como se ha señalado en la página 55, la progresión temática de la adivinanza es convergente. La adivinanza dada, como hemos dicho, ilustra varios elementos mencionados en el texto y contiene términos con más de un significado en cada uno de los cuatro versos. El texto se mostró a los especialistas en lenguaje de todos los países participantes y ninguno expresó que fuera conocido como para no poder incluírselo en la evaluación. A pesar de las dificultades del texto señaladas, más de 62% de los estudiantes respondió correctamente. El distractor más marcado, con 31,10% de respuestas, nombraba un astro diferente del que constituye la clave; ese astro está también presente en la ilustración, pero sus rasgos no coinciden con los términos nombrados en las alternativas; este 31,10% de niños, al parecer, respondió por “atracción visual”.

Cabe preguntarse si los estudiantes de tercer grado tienen, en general, otras habilidades relacionadas con la lectura de adivinanzas, ya que el modo de arribar a la respuesta de estos textos no es un contenido escolar habitual —aunque sí es común a esta edad “jugar

a las adivinanzas”— y que, sin embargo, alcanzaron 62,45% de aciertos, un porcentaje relativamente alto. Intentaremos dar respuesta a esa pregunta a continuación.

Adivinanza: identificación de características. Se propusieron dos ítems —relacionados con cada una de las adivinanzas ya descritas— que planteaban una misma respuesta correcta a la pregunta “¿Por qué el texto es una adivinanza?”, así como diferentes distractores. La respuesta correcta alude al carácter descriptivo del texto y al hecho de que el objeto descripto no se nombra.

Los resultados se muestran en el cuadro siguiente:

Adivinanza: identificación de características

	Ítem a	Ítem b
Nivel de desempeño	IV	IV
Respuestas correctas	37,55%	29,25%
Respuestas a los distractores	A: 35,06% C: 13,22% D: 10,41%	A: 39,39% C: 11,77% D: 15,61%
Respuestas inválidas	3,77%	3,98%

Como puede verse, ambos ítems (a y b) se ubican en el nivel IV de dificultad, es decir, entre los más difíciles de la prueba.

Evidentemente, a los estudiantes de tercer grado les resulta complejo realizar la operación metalingüística de reconocer la definición correcta de “adivinanza”.

En los dos casos, el distractor más marcado (en el ítem b, más aún que la respuesta correcta o clave) hace referencia a un rasgo de la mayoría de las adivinanzas, pero no exclusivo o distintivo de ellas: estar escrito en verso y con rima. Es decir, si bien ambas adivinanzas estaban compuestas en versos y tenían rima asonante, ese rasgo es compartido con otros géneros, como la poesía, las rondas, algunos chistes, y no es diferencial. Nuevamente, como se planteó en la página 50, parece necesario orientar a los estudiantes hacia el reconocimiento de cada género en contraposición con otros con los que puede compartir algunos rasgos, para que puedan extraerse aquellos exclusivos del género en cuestión.

Debería señalarse también que, tal vez, el rasgo “estar escrito en verso y con rima” es más mencionado en la escuela que “describir un objeto sin nombrarlo” pues, según los libros de texto analizados, la adivinanza se usa menos como texto descriptivo que como texto lúdico, para invitar al disfrute de la lectura. Es decir, la adivinanza es un texto que se usa, pero sobre el cual no se reflexiona.

Un grupo menor de estudiantes, pero todavía significativo, se inclinó por definir la adivinanza como un texto que plantea una pregunta a la cual no puede darse respuesta. Probablemente en estos casos interfiere la imposibilidad del niño de hallar la respuesta correspondiente al texto, como veremos detalladamente más adelante.

Este plato griego (430-470 a. C.), conservado en el Museo Vaticano, representa la escena en que la Esfinge plantea a Edipo la mítica adivinanza varias veces versionada por autores como Apolodoro, Hesíodo y Sófocles (Graves, 1985): *¿Cuál es la criatura que a la mañana camina en cuatro patas, al medio día en dos y a la noche en tres?*



Adivinanza: identificación del propósito

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	29,20%
Respuestas a los distractores	A: 25,10% C: 14,53% D: 27,65%
Respuestas inválidas	3,52%

Adivinanza: identificación del propósito. Seguidamente analizamos los resultados obtenidos ante un último ítem referido a la adivinanza. Se trata de otra tarea que exige una operación metalingüística: determinar qué se propuso el autor. La ficha de la izquierda muestra los resultados. El ítem también se ubica entre los más difíciles para los estudiantes de tercer grado: solo algo más de 29% reconoce en la adivinanza una función o intención de entretenimiento; por tanto, parecería que, si la adivinanza se propone como acercamiento lúdico a la lectura, eso no se explicita o no es comprendido por los alumnos. Un porcentaje menor supone que el texto cuenta una historia o se escribe para conocer respuestas, como si el autor no supiera de antemano qué objeto está describiendo y como si no tuviera el objetivo de retardar su descubrimiento.

Que los niños atribuyan al autor de la adivinanza el propósito de contar una historia puede deberse, quizás, a la mayor frecuencia con que interactúan con textos narrativos. La actividad de contar historias es, como se ha visto en el capítulo anterior, mucho más frecuente en la cultura, en la familia y en la escuela, que la de describir objetos para que otros se entretengan descubriéndolos.

Respecto de por qué casi el mismo número de estudiantes que el que responde correctamente adjudica al autor de la adivinanza la intención de conocer respuestas, tal vez pueda buscarse una explicación en la teoría de Piaget y en las revisiones que ha recibido.

Como se sabe, Piaget (1926) planteó que hasta los seis años de edad el pensamiento infantil se caracteriza, entre otros rasgos, por la confusión entre el yo y el no-yo, es decir, el niño toma su percepción inmediata como absoluta y no se adapta al punto de vista o la perspectiva de los demás: remite todo a él mismo; en nuestro ejemplo, el estudiante tendría la intención de encontrar una respuesta y, por tanto, considera que el autor de la adivinanza también. Lo mismo podría decirse del grupo de estudiantes que, en “Adivinanza: identificación de características”, define el género como un texto que plantea una pregunta a la cual no puede responderse.

Esta situación se suma a la tendencia descrita por Piaget a fijar la atención en uno solo de varios aspectos de un objeto o situación (recuérdese que, en “Adivinanza: identificación de características”, un porcentaje muy importante de estudiantes define el género a partir de rasgos compartidos con otros géneros); de igual manera, coincide con la imposibilidad de ejecutar una misma acción en los dos sentidos de su recorrido; en el caso que nos ocupa, escribir una descripción de algo que se conoce para que otro descubra qué es lo descrito (una dirección) y leer una descripción escrita por otro para descubrir uno lo descrito (la otra dirección).

Las edades en las que Piaget (1956) situó los límites de los estadios del desarrollo (6 a 7 años en el caso del comienzo del estadio de las operaciones concretas, que incluye la reversibilidad, cuando nuestros estudiantes de tercero tienen aproximadamente 8) han sido cuestionadas por diversos autores. Se ha demostrado que el desempeño de los niños varía mucho según el contenido de las tareas propuestas (Carretero y

Martín, 1984; Marchesi, 1999; entre otros), es decir, comprender que la longitud de una sog a que él enrosca es la misma que la de esa sog a que otro estira puede ser más fácil que comprender que elaborar una adivinanza partiendo de la respuesta es la operación inversa de leerla para descubrirla. Si se asume que la tarea de “revertir” las intenciones de quien escribe respecto de las intenciones de quien lee es poco habitual en la escuela, podría tomarse lo dicho como hipótesis de trabajo.

Otras investigaciones (Vosniadou y Brewer, 1992, por ejemplo) revelan que las teorías espontáneas se vinculan más con la información que se tiene y la actividad cognitiva que se es capaz de poner en marcha que con las variaciones de edad. Ideas de los niños como las que se acaban de exponer se han formado al margen de la enseñanza y no pueden aparecer y desaparecer de su mente como información pasajera; al contrario, constituyen auténticos marcos de referencia elaborados durante el desarrollo cognitivo, son muy resistentes al cambio y requieren una intervención estructurada y sistemática del docente.

Pasemos ahora, en el orden de complejidad resultante, al análisis de las tareas propuestas a los niños en asociación con el texto descriptivo enciclopédico que, a diferencia de la adivinanza, explicita su tema al comienzo: en el título.

Descripción enciclopédica: identificación de datos literales. El primero de los ítems preguntó hasta cuántos años puede vivir el animal objeto de la descripción. Esa información, mencionada literalmente en una de las alternativas, se localiza en el segundo párrafo del texto y está rodeada de otras dos informaciones del mismo orden referidas a otro subtema (tamaño); ellas constituyen dos de los distractores; el tercero, también numérico, es conceptualmente fuerte, aunque fue tomado del primer párrafo y está, en consecuencia, más alejado en el espacio y en la memoria de trabajo. Veamos el texto y el ítem.

El mono-león dorado

De todas las especies de mamíferos del mundo, 10 de cada 100 viven en el Brasil.

Entre ellas, se encuentra el mono-león dorado, que debe su nombre a la gran cantidad de pelo que tiene en la cabeza y en el cuello, cuyo color es especialmente dorado, y también café y negro.

Este mono mide entre 20 y 35 centímetros. Puede vivir hasta 15 años. Se alimenta de insectos y frutas.

En 1960, sólo quedaban 100 ejemplares. Actualmente, gracias a la intervención de diversos programas, hay unos 1000.



Resistencia

Este chiste tomado de *Mafalda*, la tira cómica de Quino, representa en tono de humor la situación que se produce cuando las ideas de los niños son, simplemente, descalificadas:

Maestra: —*Veamos los puntos cardinales... el Sol sale por...*
Libertad: —*Por la mañana.*
Maestra: —*Pero no, “la mañana” no es un punto cardinal.*
Libertad: —*No, eso al Sol no le importa, él sale igual.*
Maestra: —*Sí, bueno, ¿pero por dónde?*
Libertad: —*Por la ventana del living.*
Maestra: —*Eso es visto... desde tu casa.*
Libertad: —*Sí, a mi edad no tengo muchas posibilidades de amanecer en otro lado.*
Maestra: —*Andá a tu asiento, por favor.*
Libertad: —*Lástima. Charlar con usted me fascina, profesora.*

Descripción enciclopédica: identificación de datos literales

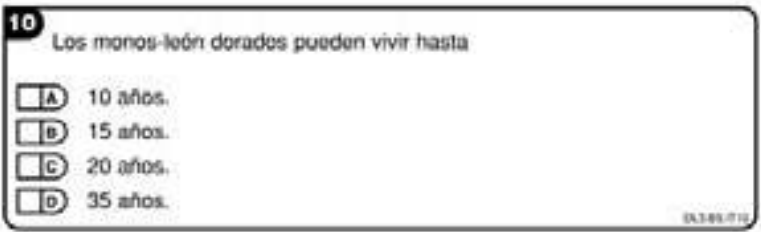
Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	63,42%
Respuestas a los distractores	A: 10,89% C: 7,43% D: 15,12%
Respuestas inválidas	3,14%

Memoria corta

Los estudios cognitivos sostienen que la memoria a corto plazo de los seres humanos tiene una capacidad limitada. Se ha determinado que esta limitación es de siete elementos con una variación de más o menos dos, según las ocasiones; por tanto, esta sería la cantidad de elementos informativos nuevos que podríamos retener durante un breve plazo (piénsese, por ejemplo, en un número telefónico que alguien nos dicta y que no anotamos). Ahora bien, la determinación de la limitación depende del conocimiento que tenga cada sujeto, es decir, de la cantidad de asociaciones que pueda realizar. Por ejemplo, para un matemático, una fórmula constituye una sola unidad de información, mientras que para una persona profana en el tema los elementos serán tantos como los números y signos que componen la fórmula.

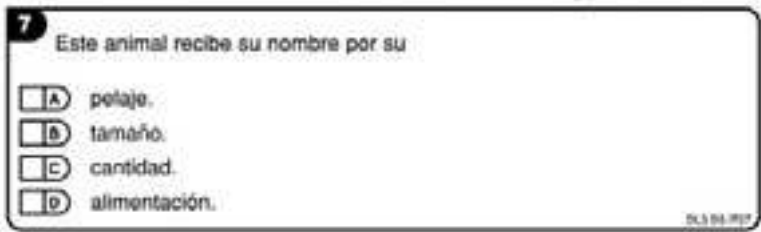
Descripción enciclopédica: identificación de información sintetizada

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	59,94%
Respuestas a los distractores	B: 11,83%
	C: 8,89%
	D: 16,73%
Respuestas inválidas	2,61%



Como es posible observar, la respuesta correcta es literal y aparece en un subtema: ‘longitud de vida’, que se deriva del tema ‘mono-león dorado’, sin que deba llegarse a ella “atravesando” otros niveles de la estructura arbórea de la descripción. Todo lo dicho puede explicar los resultados. Nótese que el distractor más marcado (D) coincide con el último de los números expresados en la oración anterior. Esto podría llevar a pensar que ciertos niños confunden números cercanos en el espacio, pero el distractor siguiente en importancia no es 20, como ocurriría si esta idea fuera correcta, sino 10, dado en el primer párrafo. Por lo tanto, podría reafirmarse que hay niños que releen bien, niños que no releen bien y niños que no releen y responden apelando a una memoria a corto plazo que, en términos de números, es muy poco duradera.

Descripción enciclopédica: identificación de información sintetizada. Este ítem se ubicó en el nivel III de desempeño y no en el II, como el anterior. La operación lingüística que lo domina es la reformulación por síntesis: en el texto se dice que el animal debe su nombre a una serie de predicaciones referidas a su “pelo” y en el ítem solo se enuncia “pelaje”, es decir, se parafrasea el texto haciendo de un enunciado una palabra. A la izquierda se muestra la ficha que resume los resultados.



Casi 60% de los estudiantes responde correctamente. Vale la pena analizar la complejidad de esa respuesta para contextualizar un logro que puede considerarse importante. En el texto, el sujeto de la frase contiene tres subordinadas encadenadas, la primera de las cuales adjetiva al núcleo (“mono-león...”). En el ítem, “mono-león” es sustituido por el hipónimo “animal”; “debe su nombre”, por el verbo activo “recibe” y “gran cantidad de pelo que tiene en la cabeza y en el cuello, cuyo color es...”, por el término, más técnico, “pelaje”. Si se tiene en cuenta la complejidad sintáctica y semántica de la frase del texto, la operación de abstracción que realiza el estudiante al seleccionar “pelaje” en el ítem resulta evidente. Además, debe considerarse que, a diferencia de “Descripción enciclopédica: identificación de datos literales”, este ítem se responde recorriendo tres niveles de tematización: el animal, su nombre y las razones del nombre.

Los distractores, por su parte, son todos términos que sintetizan subte-

mas del texto: ‘tamaño’, ‘cantidad’, ‘alimentación’, por lo que su descarte puede implicar operaciones de generalización previas, aunque localizadas en lugares puntuales del texto.

El distractor más marcado fue “alimentación” y al respecto podría considerarse la influencia de la imagen: el mono representado tiene una fruta en sus manos. La marcación de “cantidad” puede deberse a la mención literal de esa palabra en la frase (“gran cantidad de pelo”). La marcación de “tamaño” podría explicarse como una detención de la lectura en una de las hipótesis que puede generar el título: “el animal se llama mono-león porque es un mono grande como un león”.

Descripción enciclopédica: identificación de información integrada.

Veamos un último ítem en relación con la descripción del mono-león. Si el anterior ha mostrado que casi 60% de los estudiantes puede interpretar correctamente la frase en la que se hace alusión al pelo del mono-león, ¿por qué cuando se pregunta cuántos colores tiene el pelo solo algo más de 33% marca la respuesta correcta?

8

El pelo de este animal tiene

☐ A

1 color.

☐ B

2 colores.

☐ C

3 colores.☐ D

Lo primero que llama la atención al analizar los resultados del ítem es que el distractor A, “1 color”, recibió casi 43% de respuestas. Esto podría indicar que los estudiantes han respondido en este caso leyendo solamente el título (“El mono-león dorado”); o que han mirado solamente la imagen (en negro), o ambas cosas. Lo evidente es que no han proseguido la lectura para verificar sus hipótesis iniciales.

En suma, en relación con la lectura de descripciones, hemos visto hasta ahora que los niños de tercer grado:

- determinan de modo relativamente fácil la respuesta a una adivinanza, pero no aquello que la caracteriza y distingue como género discursivo descriptivo, y que tampoco tienen en general facilidad para identificar cuál es su propósito;
- ante el texto descriptivo enciclopédico, localizan información literal dentro de un subtema y dentro de un “subsubtema”, pero una parte muy importante de ellos tiende a no verificar las hipótesis iniciales avanzado más allá de la lectura del título y la imagen.

Antes de pasar al análisis de los resultados relativos a la lectura de descripciones en sexto grado mostraremos, como hemos hecho en el capítulo anterior, dos ítems, uno de tercero y otro de sexto, semejantes en sus características, para comparar desempeños en ambos grados.

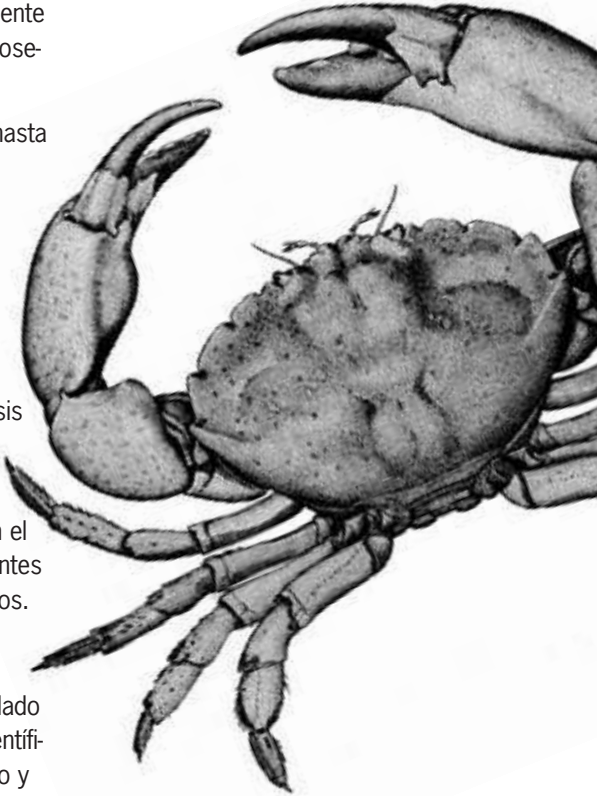
Tareas y resultados de tercero y sexto grados

Divulgación: cuadro comparativo y cuadro sinóptico. El ítem dado en tercer grado surge del último párrafo del texto de divulgación científica (“¿Sabías que...?”). En ese párrafo, se compara el peso, el tamaño y

Descripción enciclopédica: identificación de información integrada

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	33,25%
Respuestas a los distractores	A: 42,97% B: 17,45% D: 3,52%
Respuestas inválidas	2,90%

Entre los siglos XVII y XIX principalmente, los estudiosos de la Botánica y la Zoología, hoy conocidos como “naturalistas”, elaboraron dibujos minuciosos para dejar registro de sus hallazgos. La ilustración tenía entonces más valor de versosimilitud que el texto escrito. Esta ilustración pertenece a una colección encargada en 1880 por George Brown Goode a diferentes naturalistas.



Representación gráfica

Los cuadros son listas organizadas de tres formas básicas: simple, combinada y cruzada. Esos modos de organización responden a tres modos de derivar subtemas. El cuadro de organización simple está compuesto por una lista de elementos que tienen un rasgo en común; lo encabeza un título-tema que sintetiza de qué elementos se trata (países) y cuál es ese rasgo en común (participantes en el SERCE). El cuadro de forma combinada contiene dos o más cuadros simples; cada uno de ellos presenta un título (sudamericanos/ centroamericanos) y elementos; además, el cuadro presenta un título general (países participantes en el SERCE, por continente). El cuadro de forma cruzada presenta información que, para ser comprendida, debe ser intersecada (países centroamericanos y sudamericanos, participantes en el PERCE y en el SERCE). Para resumir información gráficamente, se usan diversos tipos de gráficos: de líneas, de torta y de barras. Estos textos gráficos tienen aspectos muy diferentes, pero todos derivan de cuadros combinados (los gráficos de tortas) o cruzados (los gráficos de barras o de líneas) que contienen información numérica. La forma que adoptan hace visible la relación que tienen entre sí los datos numéricos (Kirsch y Mosenthal, 1991).

el tiempo de vida de la abeja reina y de la abeja obrera. El sujeto es, primero, la abeja reina, de la que se predica peso y tamaño en proporción con las obreras, así como el tiempo de vida. Luego, el sujeto es la obrera, de la que se predica solo cuánto vive, pues sus datos de peso y tamaño se pueden inferir de información sobre la abeja reina.

El ítem pide a los estudiantes que, de cuatro cuadros de doble entrada centrados en la abeja obrera, marquen el que la describe comparativamente con la abeja reina. Esta operación exige reconocer la traducción de la información verbal y cuantitativa del texto (“mide el doble”) al cuadro comparativo de doble entrada (verbal-visual) del ítem. Los cuatro cuadros tienen, en la columna derecha, el nombre del atributo (“peso”, por ejemplo) y en la de la izquierda, la comparación expresada en términos ya no absolutos sino relativos: “menor” por ejemplo. Por lo tanto, los datos dados en el texto son, además de traducidos, resumidos e integrados. Ese resumen y esa integración se vuelcan, finalmente, en un nuevo género discursivo descriptivo: el cuadro comparativo.

En sexto grado se propuso a los estudiantes resolver una tarea semejante en relación con el texto histórico descriptivo de los castillos (p. 63). Partiendo de los dos últimos párrafos —bastante más extensos que el de tercero— se pidió a los niños que seleccionaran el cuadro sinóptico que resumía lo informado en ellos. Es decir, el tema y los subtemas de esos párrafos, y el modo en que estaban estructurados, no se explicitaron en el ítem. Los cuadros sinópticos tenían un tema y dos subtemas y su representación visual era arbórea.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes ante cada ítem en sus respectivos grados:

	Cuadro comparativo	Cuadro sinóptico
	Tercer grado	Sexto grado
Nivel de desempeño	IV	III
Respuestas correctas	31,86%	45,83%
Respuestas a los distractores	A: 21,50% B: 20,53% D: 21,25%	B: 12,40% C: 14,02% D: 22,30%
Respuestas inválidas	5,16%	5,05%

Puede apreciarse que los niños de tercer grado tienen más dificultades que los de sexto para realizar operaciones de reconocimiento de resúmenes en otro código, gráfico-verbal, es decir, entre tercero y sexto se produce un avance en la resolución de este tipo de tareas.

En tercero, la clave recibe casi 32% de marcaciones y los restantes cuadros sinópticos —distractores— presentan ligeras diferencias entre sí. Esto muestra que los estudiantes han considerado casi igualmente válidos todos los resúmenes que se les propusieron como alternativas.

En sexto, el cuadro sinóptico correcto es identificado por casi 46% de los estudiantes. A diferencia de tercero, la marcación de los distractores no se distribuye de forma pareja: la opción D recibe un porcentaje signi-

ficativamente mayor de respuestas que las demás. Ese distractor contiene, como subtema, algo que en el texto es un “subsubtema”: el texto dice que los castillos se construían en montañas y cerca de ríos, y luego, que del río se tomaba agua para llenar un foso que se construía, como protección, alrededor. El cuadro sinóptico D plantea, directamente, que los castillos se edificaban al lado de un foso, como si este tuviera existencia previa. En este caso, puede pensarse que la función final del foso cobra para los estudiantes tal importancia que ignoran el esquema estructural de la descripción.

En todo caso, debe decirse que en pocas situaciones los currículos y los libros de texto proponen expresamente tareas de construcción de un nuevo género, como el cuadro comparativo o el cuadro sinóptico, a partir de un texto descriptivo dado; hablan, en general, del resumen como un texto en prosa asociado al estudio, y mucho más en sexto que en tercero. Otras veces, piden que se vuelque la misma información con otra forma: una clasificación y definición de los sustantivos dada en prosa se transforma en un esquema que contiene la misma cantidad de información. En este contexto deben interpretarse también los resultados.

Hasta aquí hemos presentado algunos resultados sobre la lectura de las descripciones en tercer grado y hemos comparado, a través de dos tareas, esa lectura en tercero y sexto grados. En el punto siguiente haremos referencia específicamente a los logros de los estudiantes de sexto.

Tareas y resultados de sexto grado

Comenzaremos nuestro análisis de la lectura de descripciones en sexto grado presentando el texto sobre los castillos al que hemos hecho alusión antes, para pasar luego a considerar algunas de las tareas dadas en relación con él y con sus resultados.

LA DEFENSA DE LOS CASTILLOS

En Europa, hace unos 600 años, no había naciones, sino muchas pequeñas sociedades guerreras. Las guerras comenzaban frecuentemente en los poblados y terminaban en los castillos, donde vivían los reyes. Por eso, los reyes trataban de construir castillos que los protegieran.

Los castillos se edificaban en montañas, cuya base de roca no era posible socavar. Si, en cambio, se los hubiera levantado en una llanura, para los atacantes habría sido fácil cavar, dejar los cimientos de las murallas al descubierto, derribarlas e ingresar.

También se construían cerca de los ríos y los lagos. Para acentuar la ventaja que proporcionaba la altura de las murallas, se excavaba alrededor de toda su base una zanja profunda que, luego, se llenaba con agua del río. Unos



El castillo fiscal rodeado por su foso, en Zaragoza, España.

puentes levadizos, ubicados a lo largo del foso, se alzaban si había peligro. Los atacantes, vestidos con pesadas armaduras, se habrían arriesgado a ahogarse y a ser víctimas de un derrumbe si se hubieran introducido en el foso para socavar las murallas del castillo.

UNESCO, ILLICE, SERICE, 2005.

Descripción histórica: identificación del tema-título. El siguiente ítem fue el más fácil para los estudiantes en relación con *La defensa de los castillos*.

El resumen

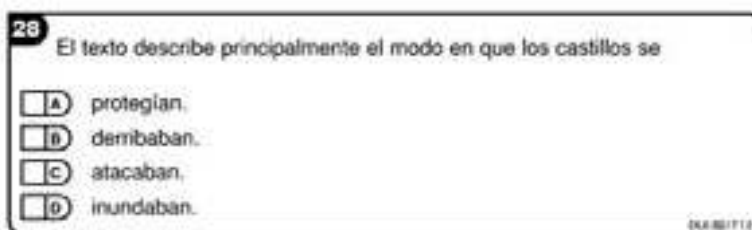
El resumen es una operación cognitiva que puede traducirse en muy diversos géneros discursivos o partes de géneros: listas, cuadros, gráficos, reseñas bibliográficas, contratas, prólogos, epílogos, conclusiones, titulares, copetes, cronologías y demás. Hay, sin embargo, un uso típicamente escolar del resumen que consiste en pedir al estudiante que subraye las ideas principales de un texto y luego las conecte de forma tal que constituyan un nuevo texto, más breve, e igualmente coherente. Como hemos señalado ya, esto tiene sus riesgos a menos que se trabaje, previamente, la noción de “idea principal”, ya que los niños ponen en juego una lógica propia para determinarla; lo principal es, por ejemplo, lo que les resulta curioso y lo que, para el lector adulto, puede ser accesorio. En el resumen escolar, por otra parte, no hay una producción textual que apunte a los usos extraescolares de esa operación cognitiva. Si se piensa en las diferencias entre un prólogo, un gráfico y un titular, se ve que en los tres casos se trata de resumir, pero que las intenciones, los estilos, los segmentos de otros géneros que se intercalan (o no) son muy diferentes. Por tanto, la enseñanza del resumen debería estar asociada también a un propósito y un destinatario: esto orientaría también su comprensión.

Descripción histórica: identificación del tema-título

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	73,64%
Respuestas a los distractores	B: 7,3% C: 8,03% D: 8,83%
Respuestas inválidas	2,20%

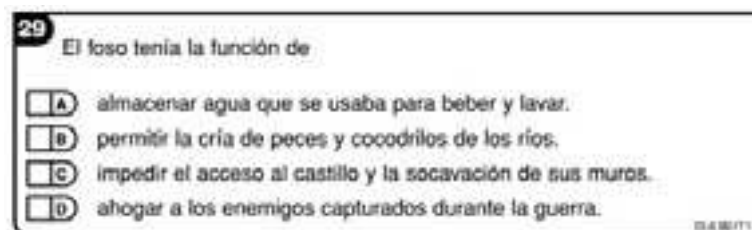
Descripción histórica:
integración de la función de un objeto

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	56,57%
Respuestas a los distractores	A: 12,15% B: 5,06% D: 22,52%
Respuestas inválidas	3,16%



Todos los distractores fueron marcados por un porcentaje similar de estudiantes y más de 73% de ellos reconoció una relación implícita de sinonimia entre “defender” y “proteger”, así como una relación de antonimia entre, por un lado, “defender” y, por otro, “atacar”, “derribar” e “inundar”. La sinonimia “defender”-“proteger” puede establecerse mediante la sola lectura del título del texto y del ítem; en cambio, las acciones contrarias que mencionan los distractores se hallan si se avanza en la lectura.

Descripción histórica: integración de la función de un objeto. Casi 60% de los niños reconoce la respuesta correcta al ítem siguiente. Este exige leer el texto hasta el final y reconstruir la función del foso, ya que no está dicho que la definición de tal término sea “zanja profunda que luego se llenaba con agua del río”; tampoco se asevera su uso: se dice qué les habría sucedido a los atacantes si se hubieran sumergido.



La opción incorrecta que más atrajo a los estudiantes (22,52%) fue la D: el foso tendría, para ellos, la función de ahogar enemigos capturados durante la guerra. El texto sugiere que el enemigo sabía que, de internarse en el foso, se ahogaría; por otra parte, a la elección de esta opción subyace algo ilógico: o la gente del castillo salía de él y atravesaba el foso para capturar enemigos, llevarlos hasta él y ahogarlos (lo que resulta impráctico) o los enemigos atravesaban sin problemas el foso, eran capturados dentro del castillo y luego tirados a un foso donde no podían sobrevivir (lo que resulta contradictorio).

Casi 12% de los niños atribuyó al foso la función de almacenar agua para beber y lavar; estos estudiantes no seleccionan las informaciones del texto adecuadamente y asimilan, probablemente por conocimiento del mundo, el foso al río. La elección de la opción B por 1689 estudiantes muestra otra variante, aunque menos significativa, de la asimilación foso-río.

Los dos ítems que hemos analizado hasta ahora se sitúan en los planos del contenido y la forma del texto sin exigir consideraciones metalingüísticas por parte de los estudiantes. Veamos qué logros alcanzan cuando se les pregunta por funciones no declaradas en el texto y sus partes.

Descripción histórica: identificación de la función del pie de foto.

El ítem que mostramos seguidamente se ubicó en el nivel IV de desempeño, con 39,70% de respuestas correctas.

Descripción histórica:
identificación de la función del pie de foto

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	39,70%
Respuestas a los distractores	A: 14,73% C: 10,41% D: 31,70%
Respuestas inválidas	3,46%

31

Al pie de la fotografía, se ha colocado una frase para

☐ A sugerir posibles interpretaciones de la imagen.
☐ B determinar qué es y dónde se halla lo fotografiado.
☐ C demostrar que la imagen por sí sola no se entiende.
☐ D hacer comprensible la información del texto principal.

El ítem demanda una operación metalingüística de tipo pragmático: reconocer la función del pie de foto. Casi 32% de los estudiantes seleccionó como función “hacer comprensible la información del texto principal”. Tal vez, la noción de “foso” queda más clara para algunos en la fotografía y entonces le adjudican a esta la función del pie. En este caso, como se ha visto en tercero, se confunde una función del texto en sí con una función que podría cumplir para el lector ante su propia falta de comprensión. Es decir, se interpreta una función exclusivamente desde el punto de vista personal y no se la generaliza.

Descripción histórica: identificación de la función del título. El análisis del texto a partir de las propias necesidades y expectativas o de los propios intereses se expresa aún más notoriamente en este ítem:

30

La principal función que cumple el título es.

☐ A permitir que el texto sea analizado.
☐ B hacer que el texto resulte interesante.
☐ C sugerir que el texto trata muchos temas.
☐ D anticipar el tema que el texto tratará.

La alternativa B fue elegida por un porcentaje de estudiantes mayor que el que seleccionó la respuesta correcta. Para ellos, la función del título de un texto descriptivo no es anticipar su tema, como macroestructura más global, sino “hacer que el texto resulte interesante”. Los títulos cumplen esta función, pero de forma secundaria y con matices según los géneros. El titular periodístico, primero, anticipa el tema y, segundo, por circular en una sociedad en la que los medios son empresas que compiten por la venta de los acontecimientos, tiene estrategias para atraer la atención. Por ejemplo, el tamaño de la tipografía y ciertos juegos intertextuales (“Habemus papá. Los festejos del día del padre”). Como sea, incluso en el caso extremo de la prensa, no hay titular que no tenga la función principal de anticipar el recorte de realidad que ha efectuado para desarrollarlo en un texto (piénsese si tendría sentido “Habemus papá” a secas). La descripción histórica también selecciona y desarrolla temas desde uno de los muchos puntos de vista posibles y lo que anticipa el título, mucho más mesurado en la gráfica y menos intertextual, es, nuevamente, el tema principal.

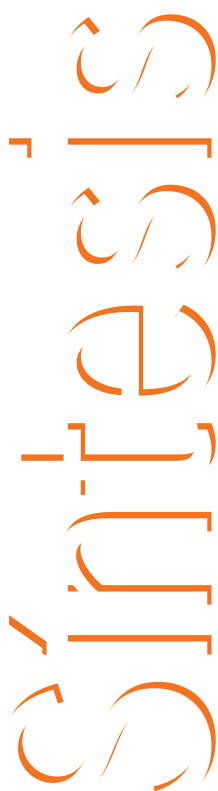
Lo que operaría en la selección de esta respuesta sería lo ya visto en relación con “lo importante” o “lo interesante” desde el punto de vista del niño. Como el éxito de *Harry Potter* y las versiones cinematográficas de *El Señor de los Anillos* han mostrado, a los niños la defensa de los castillos les parece, sobre todo, interesante, y el título se analiza en función de ese contenido en sí y no en relación con el resto del texto.

Descripción histórica:
identificación de la función del título

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	28,90%
Respuestas a los distractores	A: 26,68% B: 31,90% C: 9,58%
Respuestas inválidas	2,95%

Título y literatura

La literatura rompe la regla de anunciar el contenido en el título la mayoría de las veces. El título literario sugiere diversos recorridos de interpretación posibles porque es mucho más connotativo que denotativo; en otras palabras, a lo que se dice de modo literal se superponen intencionalmente significados adicionales que cada lector selecciona según sus propias expectativas.



De los resultados sobre la descripción

Los géneros descriptivos evaluados en cada grado fueron varios y las tareas propuestas, diversas, ya que eso permite hacer generalizaciones sobre el aprendizaje de la descripción. Es imposible, por razones de espacio, mostrar todas las tareas y nos limitaremos a mencionar, para finalizar nuestro análisis, algunas más que, en nuestra opinión, constituyen quizás ejemplos de temas que podrían tratarse en el aula.

En tercer grado:

- reconocer la noticia por su paratexto (59,67% de respuestas correctas);
- identificar la intención de la noticia (58,44% de respuestas correctas);
- identificar en el paratexto de la noticia dónde se sitúa el acontecimiento informado (45,13% de respuestas correctas) e
- identificar, en la descripción de divulgación científica, información verbal transformada en información numérica (59,94% de respuestas correctas).

En sexto grado:

- identificar lo explicado por breves segmentos explicativos englobados por la descripción de Ciencias Sociales (64,30% de respuestas correctas);
- reconocer la función informativa en la descripción enciclopédica (61,4% de respuesta correctas);
- reconocer, entre una serie de listas dadas, la que representa, en orden de aparición, la síntesis del texto o los subtemas que sucesivamente trata (47,10% de respuestas correctas);
- determinar en qué portador textual se incluye el texto descriptivo enciclopédico (44,82% de respuestas correctas);
- identificar, entre varios hechos enumerados, aquel al que la crónica periodística da más importancia (42,87% de respuestas correctas);
- identificar el orden correcto de los párrafos basándose en las marcas de cohesión textual (41,12% de respuestas correctas) y
- reconocer a qué pregunta (dónde ocurrió, qué ocurrió, cuándo ocurrió, por qué ocurrió) da respuesta el titular de una crónica periodística (40,35% de respuestas correctas).

Si se analizan los porcentajes de respuestas correctas, se observa que las tareas más complejas para los estudiantes son las que les exigen considerar la globalidad del texto, la reconstrucción de su tema principal y la jerarquización de la información, así como la organización en subtemas. Ya hemos dado como ejemplos de dificultades de este tipo, en tercer grado, los ítems “Cuadro comparativo” (31,86% de respuestas correctas) y “Descripción enciclopédica: identificación de información integrada” (33,25% de respuestas correctas), y en sexto grado, “Cuadro sinóptico” (45,83% de respuestas correctas) y “Descripción histórica: identificación de la función del título” (28,90% de respuestas correctas).

De lo que acabamos de plantear y de lo observado, así como de lo hallado por otras investigaciones mencionadas en este capítulo, surgen las siguientes reflexiones para la enseñanza.

Para favorecer la lectura de descripciones

- Favorecer el reconocimiento de la estructura, el propósito y el estilo en cada género discursivo descriptivo oponiéndolo a otros con los que comparta rasgos comunes, de modo que resulten evidentes las diferencias.
- Propiciar de manera sistemática la diferenciación entre la posición, los objetivos, los intereses y las necesidades del lector, de aquellos que corresponden al autor.
- Promover la reconstrucción de las diversas “capas” en las que se organiza el texto descriptivo, así como la producción de las operaciones lógicas —inclusión, equivalencia, exclusión, etcétera— que permiten reconocerlas.
- Favorecer tanto la generación de hipótesis respecto del desarrollo del texto descriptivo cuanto el reconocimiento de la necesidad de verificarlas al avanzar en la lectura.
- Promover la transformación del texto descriptivo en diversos géneros también descriptivos y con organización visual o gráfica, como los cuadros y las listas.
- Orientar tareas de escritura que permitan aprender sobre las estructuras y las operaciones descriptivas, por ejemplo, partiendo de cuadros sinópticos que pueden transformarse en textos en prosa y, al revés, textos en prosa que puedan convertirse en cuadros sinópticos.
- Apoyar la identificación de la función de elementos paratextuales como la tipografía, la imagen, el pie de foto y el titular en el marco de cada género y cada texto descriptivo en particular.
- Ofrecer oportunidades para la lectura de los textos descriptivos en los portadores en los que aparecen originalmente: enciclopedias, diarios, revistas, etcétera, y apoyar el manejo de tales portadores.
- Fomentar el reconocimiento de la operación mediante la cual se construye un acontecimiento entre muchos posibles en los textos periodísticos descriptivos.
- Impulsar la comprensión de algunas figuras propias del texto descriptivo estético o científico, como la metáfora, así como de la homonimia y la polisemia.

En este capítulo hemos caracterizado la descripción como clase de texto y los géneros y textos descriptivos evaluados. Además, hemos analizado los logros y las dificultades de los estudiantes al leer descripciones. En el próximo capítulo abordaremos la explicación: qué se evaluó y cuáles fueron los mayores logros y las mayores dificultades de los estudiantes.



Explicaciones por leyes y probabilísticas

Cuando se dice “Dejaste la leche en el freezer, por eso se congeló”, la explicación se basa en una ley física que dice que los líquidos, expuestos a una temperatura inferior a cero grado durante cierto tiempo, se congelan. Por tanto, se deduce la ocurrencia de un fenómeno singular a partir de una generalización que, en el ejemplo, se halla implícita: “Todas las sustancias que contienen buena parte de agua se congelan a una temperatura inferior a cero grado”. Esa generalización constituye una ley universal (en realidad, la ley incluye otros factores, y la simplificamos a fin de facilitar la ejemplificación). En otros casos la garantía de una explicación no es una ley, sino un alto grado de probabilidad. Si alguien afirma: “Varios niños tenían sarampión y, como era de esperar, José se contagió”, no respalda su explicación en una ley (de hecho, algunas personas no se contagian por estar con enfermas), sino en una comprobación repetida en condiciones semejantes, es decir, de una regularidad probabilística. En estos casos, la explicación no ofrece una garantía absoluta de verdad porque no puede inferirse que ocurrirá lo mismo en todos los casos. La ciencia distingue otras explicaciones, además de la ley y la probabilidad (Zamudio y Atorresi, 2000).

6. Logros y dificultades en la lectura de explicaciones

La explicación

Aunque (...) el significado de “explicar” es ambiguo y aunque las disciplinas y las escuelas que toman por objeto la explicación difieren en sus consideraciones, se halla siempre una constante en sus definiciones: la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, de desplegar algo ante la visión intelectual, de hacer claro lo confuso.

Zamudio y Atorresi, 2000.

Significado de “explicación”. La cita que abre este capítulo centrado en la lectura de explicaciones en los grados evaluados por el SERCE pone el foco en el rasgo que es común a las diferentes acepciones de “explicación”: esclarecer, echar luz sobre algo oscuro. Sin embargo, el significado de “explicar” es múltiple. El *Diccionario de la Real Academia Española* registra esta pluralidad:

explicar. Del lat. *explicare*. 1. tr. Declarar, manifestar, dar a conocer lo que uno piensa. Ú. t. c. prnl. 2. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles. 3. Enseñar en la cátedra. 4. Justificar, exculpar palabras o acciones, declarando que no hubo en ellas intención de agravio. 5. Dar a conocer la causa o motivo de alguna cosa. 6. prnl. Llegar a comprender la razón de alguna cosa; darse cuenta de ella.

Esas diferentes acepciones podrían expresarse, respectivamente, en las siguientes frases: “no me explicaste que pensabas hacer eso”, “a ver si logro explicar este concepto”, “explicaremos por qué los cuerpos caen”, “te pido que me dejes explicar mi reacción”, “la caída de los cuerpos se explica por la Ley de gravedad”, “ahora me explico por qué no funcionaba”.

A esas acepciones se suman otras que asimilan “explicar” con “exponer”, lo que implica no diferenciar la descripción o clase de texto que dice cómo es algo de la explicación o texto que dice por qué o cómo se produce algo (en muchos libros de texto se habla, en general de “texto expositivo”). También se establecen sinonimias entre “texto explicativo” y “texto informativo”; en este caso, se confunden una estructura y una intención: los textos con propósito informativo son, además de algunos de los de forma explicativa, los descriptivos enciclopédicos, las noticias y las crónicas periodísticas, entre muchos otros. Por otra parte, hay textos explicativos no informativos, como las leyendas, sobre los que volveremos al caracterizar las explicaciones evaluadas en sexto grado.

En este capítulo denominamos “explicativo” al texto que, con una forma causal o de equivalencias, como veremos más abajo, se propone explicar el o los porqués de la ocurrencia de un fenómeno.

Tipos de explicación. Para las ciencias exactas, aunque incluso dentro de su campo se entienden por “explicación” diferentes cosas, la explicación se caracteriza por su rigurosidad en relación con el porqué de un fenómeno, proceso, etc. Para algunas teorías del lenguaje, en cambio,

son también explicaciones enunciados como “sé que hoy va a llover porque me duelen las rodillas” o “la Segunda Guerra Mundial se produjo porque Alemania invadió Polonia” o “los cuerpos caen porque son pesados” o “la belladona es una planta venenosa porque contiene veneno”, es decir, explicaciones infundadas, incompletas, falsas y tautológicas, a las que la ciencia llama “pseudo-explicaciones”.

Forma causal de la explicación. Para la Lingüística —aunque también dentro de su campo hay opiniones diferentes— toda explicación pone en relación dos segmentos. Los segmentos establecen entre sí dos tipos de relaciones. En una de las variantes, la que da su forma característica al texto explicativo, el primer segmento presenta el fenómeno problemático que se explicará y el segundo segmento ofrece la solución o explicación propiamente dicha, que hace del fenómeno problemático un fenómeno inteligible o explicado.

El problema puede plantearse explícitamente, como una pregunta directa (“¿Por qué se produjo la Segunda Guerra Mundial?”) o indirecta (“Muchos se preguntarán por qué se inunda Buenos Aires”). También, implícitamente (“Sismos en Chile”), en el título o en el texto.

La relación entre estos dos segmentos es de tipo causal, como puede verse en el uso de las expresiones “por qué” (“¿Por qué se produjo...?”) y “porque” u otras con igual valor, como “ya que” o “pues” (“Porque Alemania...”).

Forma de equivalencia. Por otra parte, en la explicación se observa otro tipo de relación entre segmentos: la equivalencia. Es muy común que, para hacer más claro lo que se imagina complejo para el destinatario, se empleen paráfrasis o reformulaciones de lo dicho, sinónimos que se suponen aclaratorios, ejemplificaciones que constituyen casos concretos de lo que se considera abstracto, analogías entre lo que se supone conocido y lo que se desea explicar como fenómeno nuevo, etcétera.

Fenómeno, emisor y receptor de la explicación. El orden que el emisor da a la explicación sigue el proceso mental que, según cree, hará el receptor: lo que va del problema a su solución es el pasaje de lo desconocido a lo conocido, de lo incomprensible a lo comprensible. El emisor se posiciona como alguien que tiene claridad sobre el fenómeno que explica; lo define, lo ejemplifica, alude de modos diferentes a una sola de sus características y demás, porque considera que resulta problemático para un receptor determinado. Si el emisor busca que el receptor adquiera un conocimiento o una claridad de ideas que no tenía previamente, debe tener en cuenta, por un lado, las características del fenómeno que quiere explicar y, por otro, quién es su destinatario y cuáles son los conocimientos que posee.

El análisis del fenómeno permite determinar, en primer lugar, si es factible que comprenda la explicación un grupo reducido o amplio de receptores. Los manuales de Ciencias Naturales de tercer grado no contienen explicaciones de la Teoría de la Relatividad desarrollada por Albert Einstein porque el análisis del fenómeno revela que no es factible que esas explicaciones sean comprendidas por ese grupo de estudiantes.

Varias causas

En algunos textos explicativos, como se verá enseguida, no se plantea una sola causa de un fenómeno, sino varias encadenadas; esto aumenta la dificultad de la explicación:

En 1973 en el desierto de Sahel, África, murieron miles y miles de niños. ¿Cuál fue la causa? Las epidemias. ¿Y la razón de las epidemias? La extensión de la hambruna que produjo desnutrición y causó la muerte de una cantidad de pobladores. ¿Y cuál fue la causa de la hambruna? Una sequía prolongada que duró varios años. A esta altura, la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el tema se detienen, argumentando que se ha encontrado la explicación del fenómeno al determinar su causa natural. La palabra “natural” es usada aquí con los significados de “algo producido por la naturaleza” y “algo que surge naturalmente” (lógicamente) de las circunstancias del caso. (...) Así, puede concluirse que, a causa de la sequía, murieron los niños del Sahel. Tres años más tarde, en 1976, también hubo una sequía en Gran Bretaña. Pero nadie pensó que habría sido natural que los niños británicos muriesen a causa de ella.

Herzer, 1990.

Einstein, aproximadamente a los seis años de edad. Fotografía del Archivo Albert Einstein, Universidad Hebrea de Jerusalem.



El emisor del discurso teórico

El enunciador o emisor de un discurso teórico especializado asume un distanciamiento con respecto a lo que enuncia. La ausencia de marcas de la situación comunicativa, como los índices de la presencia de quien habla, de apelación al receptor o de referencia a la circunstancia o al contexto, aspiran deliberadamente a mostrar una objetividad que solamente se quiebra en el caso de que se concuerde o polemice con otros discursos teóricos. Esto es así porque en toda explicación está presente un “hacer saber”. La función que cumple el sujeto explicador lo inviste de una legitimidad basada en un “saber más sobre un objeto” que lo convierte, frente al destinatario y a sí mismo, en alguien autorizado Greimas (1986).

Contextos

Si los cuentos populares son narraciones decididamente ficcionales, las leyendas y los mitos presentan un doble carácter: pueden ser explicaciones no ficcionales para las culturas que los produjeron y generalmente no ficcionales para los oyentes o lectores que pertenecen a otra cultura o a una cultura en la que la noción de explicación científica se extendió.

Diosa maya de cola de escorpión, perteneciente al Códice Tro-cortesiano en poder del Museo de América de Madrid.



En segundo lugar, tanto el fenómeno cuanto el receptor condicionan en gran medida la elección de las técnicas y las estrategias explicativas. Un buen explicador usa estrategias para presentar el objeto de modo que el receptor pueda, a su vez, representárselo en forma clara y simple. Por ejemplo, si se quiere explicar la evolución del precio de tres cereales en un país dado a lo largo de un período determinado, las causas pueden sintetizarse en una lista, mediante un texto verbal; en cambio, para representar la evolución misma conviene emplear un gráfico que, a la vez, permita observar los períodos y comparar en tres líneas la evolución de cada uno de los cereales.

Además de considerar el fenómeno que quiere explicar, el emisor debe tener en cuenta quién es el receptor de la explicación. No se aplican las mismas estrategias explicativas para todos los destinatarios; por ejemplo, los resultados de una investigación científica reciente se explican a un colega investigador sin modificaciones o casi sin ellas, mientras que, ante un estudiante, se exponen simplificados en mayor o menor medida, según el grado de avance de sus conocimientos.

Géneros explicativos. Como se sabe, la ciencia tiene por finalidad fundamental explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos. Habitualmente, los resultados de sus investigaciones se comunican mediante géneros denominados “científicos” o “académicos”, destinados a los expertos. Por otra parte, los contenidos del discurso científico se difunden entre el público no experto mediante géneros discursivos que aquí denominaremos, en general, de “divulgación científica”.

Loffler-Laurian (1984) propone una tipología de los discursos cuyo objeto es la ciencia considerando los siguientes constituyentes de la situación comunicativa: el emisor, el receptor y el soporte material del mensaje. Según estos criterios, distingue:

- el discurso teórico o discurso científico especializado, hecho por expertos y para expertos, y publicado en papers y libros escaso tiraje; un ejemplo al respecto es *La estructura a gran escala del espacio-tiempo*, del físico Stephen Hawking;
- el de semi-divulgación científica, hecho por expertos para lectores menos expertos, pero con cierto conocimiento de la materia, y publicado por lo general en libros no muy extensos; por ejemplo, *Brevísima historia del tiempo*, del mismo Hawking;
- el de divulgación científica, hecho para el gran público por periodistas relativamente especializados y publicado en artículos de revistas y diarios de gran tirada.

A estos géneros podemos agregar dos más:

- los que podríamos llamar de explicación “pre-científica”, como las leyendas, los mitos y algunas pseudo-explicaciones que son, para quienes los produjeron o producen, auténticas explicaciones;
- los géneros explicativos didácticos, cuyo objetivo es transformar el “saber sabio” en “saber enseñado” (Chevallard, 1985) a través de procedimientos como la selección, la simplificación, la ejemplificación y, principalmente, la progresión de contenidos en una secuencia.

Leyendas, mitos y pseudo-explicaciones como géneros explicativos. Fue largo el camino recorrido para determinar las condi-

ciones que debe reunir una explicación para ser considerada científica, y aún está en curso.

Las primeras reflexiones en torno del razonamiento científico se adjudican a la cultura griega antigua. Ese saber solo era desarrollado y compartido por unos pocos: la mayoría de la gente explicaba los hechos que le resultaban incomprensibles mediante supersticiones y creencias que había heredado de la comunidad: leyendas, mitos y pseudo-explicaciones que aún existen en diversas culturas.

Las leyendas pueden ser definidas en general como relatos que explican el origen de seres, objetos, fenómenos y lugares; y los mitos, como relatos cuyo propósito es explicar las relaciones entre los hombres y los dioses; en muchos casos, estas fronteras son débiles. Tanto en la leyenda como en el mito el relato está enmarcado estructuralmente por una explicación.

En cuanto a las pseudo-explicaciones, no solo existen entre las personas no escolarizadas: cada vez que la prensa convierte en noticia el hecho de que alguien ganó la lotería por séptima vez o que tal famoso volvió a divorciarse, subyace algún tipo de pseudo-explicación: “estaba escrito que así fuera”, “por algo será”, etcétera. Actualmente se concuerda en que las explicaciones de tipo científico se adquieren en ciertos dominios de conocimiento y no en todos: un adulto puede tener un pensamiento científico en el campo de la Historia y no, por ejemplo, en el de la Física. También se sabe que sustituir las pseudo-explicaciones por explicaciones científicas es una ardua tarea para docentes y estudiantes, debido a la resistencia al cambio propia de las primeras.

Formas y géneros explicativos. Las formas de explicación expuestas —causalidad y equivalencia— predominan en unos y otros de los géneros explicativos.

En los géneros explicativos científicos predominan las relaciones de causalidad: “el hierro se dilató al calor del fuego porque todos los metales se dilatan con el calor”. En las ciencias exactas la causalidad suele ser una (como en el ejemplo), mientras que en las ciencias sociales suelen ser varias y no guardar entre ellas la misma jerarquía. Una explicación de las dictaduras latinoamericanas, por citar un caso, requeriría la mención de múltiples causas de orden económico, político, social, cultural, histórico, idiosincrásico y demás, que diferirían en orden de importancia según el contexto en el que tuvieron lugar y, por supuesto, según la perspectiva de quien explica.

Por el contrario, en los géneros de divulgación científica —que intentan “traducir” el discurso de los expertos de modo que pueda ser comprendido por los legos— y en los géneros explicativos didácticos —que intentan volver enseñable el saber experto—, abundan las relaciones de equivalencia. Las definiciones están por lo general seguidas de ejemplos que las vuelven concretas, las analogías equiparan un objeto problemático sobre el cual el explicador pretende construir cierto conocimiento a un objeto que supone familiar para el receptor, al uso de un término técnico sigue el de un sinónimo o el de una frase que lo aclara, etcétera.

Definiciones, ejemplos, metáforas, analogías, sinónimos son, entre

Perspectivas

Durante buena parte del siglo XX se debatió si la historia era un saber riguroso y metódico o una tarea imaginativa y narrativa. Quienes defendían la primera idea sostenían que los historiadores rendían culto a la realidad y, por tanto, eran oficiantes de la verdad. Quienes adherían a la segunda, decían que, como los escritores de ficción realista, no se ocupaban de la verdad, sino de la verosimilitud. Ante las críticas recibidas, y reconociendo las limitaciones de los relatos históricos que tenían mucho de subjetividad y poca labor rigurosa con los documentos, los historiadores se empeñaron en hacer de su investigación una ciencia. A fines de ese siglo, se dijo que los científicos elaboran conceptos, leyes y teorías, y no se limitan, como los historiadores, a mostrar la veracidad de unos datos. Se dijo que los historiadores buscan vestigios e indicios que permiten un conocimiento conjetural, más cercano a la probabilidad que a la certeza. Se dijo que construyen un texto cuya mayor pretensión puede ser constituir la mejor —y no la única— interpretación posible de unos hechos. Una posición intermedia planteó que la Historia puede ser rigurosa, explicativa, analítica y reveladora de hechos efectivamente ocurridos y, a la vez, expresarse en forma de relato. Para Veyne (1984), la historia es un relato verdadero; “relato” en tanto construcción y no reproducción totalmente fiel; “verdadero” en tanto que al buscar pruebas el historiador no elimina datos o testimonios que contradigan su interpretación, no engaña deliberadamente y se somete a reglas, a principios de método y convenciones de comunicación.

La función de la definición

Al darse una definición se establece una identidad entre lo que se define y lo definido. La diferencia entre esos dos términos está en la imagen que el autor se hace del lector. Es necesario definir lo que no es claro o conocido para este último, ya que de lo contrario se encontrará con una palabra “vacía”. La definición de nociones o de objetos al comienzo del texto proporciona al lector lo que el autor piensa que es útil para entablar una “conversación” con él, para establecer las bases de un terreno común entre ambos (Martin, 1990).

El ejemplo

El ejemplo es un hecho (suceso, cosa) directamente extraído de la realidad; pertenece al dominio de la experiencia. De este modo se puede afirmar que tiene dos funciones: permitir el acceso al pensamiento teórico expresado en lo que se ejemplifica y, por otra parte, fundar nuevos saberes. Toda ejemplificación es el resultado de una relación establecida por el sujeto entre lo ejemplificado y sus posibles ejemplos. Esta relación implica primeramente una conceptualización del objeto y, luego, una selección entre los candidatos disponibles en la mente para llenar la función de ejemplo. Es decir, el ejemplo se diferencia de lo ejemplificado por su grado de abstracción: caso particular por un lado, concepto general por el otro (Coltier, 1988).

El núcleo de una explicación se expande a través de diversos recursos.

otros, recursos explicativos propios de los textos que leen los estudiantes de los años evaluados en el SERCE ya que, como es obvio, sus conocimientos no les permiten acceder al discurso científico teórico. A continuación nos detenemos en tales recursos.

Recursos explicativos. Las relaciones de equivalencia verbal presentes en los textos explicativos forman parte de las estrategias que el emisor de la explicación emplea para hacer más fácilmente comprensible lo que quiere explicar.

- Cuando el emisor supone que una de las expresiones que incluye puede producir dificultades de comprensión, suele replantearla de un modo que resulte más accesible (“El clima de la selva paranaense es cálido y húmedo, sin estacionalidad, es decir, sin diferencia de precipitaciones entre invierno y verano”). Se llama “paráfrasis” o “reformulación” al término o la frase que aclara un segmento anterior del texto (“sin diferencias de...”); introducen reformulaciones expresiones como “es decir”, “en otras palabras”, “dicho de otro modo” y “o sea”.
- Desconocer el significado de una palabra o de una expresión también puede constituir un obstáculo para la comprensión. Por eso, en los textos explicativos suelen darse definiciones de los términos que se suponen desconocidos para el receptor. Existen diferentes maneras de definir. Una de ellas consiste en establecer una equivalencia de significado; por ejemplo, “La erosión —el proceso físico por el cual ciertas partes del suelo son removidas de un lugar, transportadas y depositadas en otro— suele desencadenarse y/o acelerarse por la acción humana”. Son marcadores de definición por equivalencia el verbo “ser”, los dos puntos, las comas, los paréntesis y las rayas. Otra forma de definición se caracteriza por dar las notas distintivas de un objeto (“La materia orgánica del suelo está formada por los restos de vegetales y animales sometidos a procesos de descomposición química”); los marcadores de definición por características son, entre otros, los verbos “ser”, “poseer”, “consistir” y “conformar”, y construcciones como “está formado por” y “está constituido por”. Finalmente, es posible definir indicando la función del objeto designado (“La vegetación cumple la función de amortiguar el golpe de las gotas de lluvia y evitar la erosión”); algunos de los marcadores de definición por función son “se usa para”, “sirve para” y “cumple la función de”.
- Para volver concreta una información abstracta o aportar casos conocidos para el receptor se proponen ejemplos. El ejemplo proporciona un caso particular del concepto que se explica (“Los intentos de solución de las inundaciones consideran sólo las condiciones del momento en que ocurre el desastre. Un claro ejemplo es el de la laguna de Epecuén: durante el período seco de la década de 1950, el nivel del agua disminuyó y afectó las actividades turísticas, por lo cual las autoridades ordenaron construir un canal que llevara agua de arroyos cercanos. En 1992, año de fuertes lluvias, el nivel del agua inundó la totalidad de la villa”). Los ejemplos, como el ofrecido arriba, pueden darse a continuación del concepto, para ilustrarlo, yendo de lo abstracto a lo concreto o de lo nuevo a lo conocido, pero también pueden preceder al concepto; así, se va de lo concreto a lo abstracto y lo conocido sirve de base para comprender lo nuevo (“La fabricación de postes y varillas; la construcción de aberturas, pisos, vivien-



das rurales y muebles pequeños; la elaboración de artesanías; el consumo de frutos y semillas, y la protección de sistemas de producción agroforestales son ejemplos de las utilidades del caldén que plantean la necesidad de conservarlo como especie”).

Los marcadores de ejemplificación son expresiones como “por ejemplo”, “a saber” y “es el caso de”, y signos de puntuación como dos puntos, paréntesis y rayas.

- Como el ejemplo y la definición, la analogía puede ser considerada un tipo de reformulación en la medida que constituye una manera de parafrasear conceptualmente lo que ha sido dicho en otro momento y de otro modo. La analogía establece una similitud de estructuras cuya fórmula más general es “A es a B como C es a D”. Sin embargo, no se trata de una equivalencia de tipo matemático (por ejemplo, $1/2$ es como $3/6$): en la analogía, se establece una relación de semejanza entre un tema y otro que pertenecen necesariamente a diferentes registros o “mundos”. Si bien el tema y su análogo pueden estar entramados en el discurso, el análogo no sirve más que para aclarar el tema, al punto que la información transmitida sería prácticamente la misma si se lo suprimiera (Grize, 1990). por ejemplo: “Así como las sociedades humanas están organizadas sobre la base de un ritmo diario de 24 horas, un ritmo mensual de 30 días y uno anual de 365, las funciones fisiológicas presentan un ‘reloj’ de alrededor de 24 horas y calendarios de duración mensual y anual. Tales ciclos son llamados generalmente ‘circadianos’” (*Conocer y saber*, 31, 1991).

Los textos explicativos evaluados Tercer grado

La explicación de divulgación científica. En tercer grado se ha dado un solo texto explicativo a los estudiantes. Esto se debió a varias razones, algunas de las cuales hemos comentado en capítulos anteriores. En primer lugar, la comprensión de la causalidad, según diferentes estudios, es difícil en esta etapa; también lo es la diferenciación de la causa explicativa (“el hierro se dilató al calor del fuego porque todos los metales se dilatan con el calor”) de la causa argumentativa o persuasiva, que trataremos en el próximo capítulo (quiero ir a la fiesta porque van todos mis amigos”). En segundo lugar, los países que decidieron evaluar conocimientos de las Ciencias Naturales acordaron hacerlo solo en sexto grado.

El texto explicativo dado tiene cuatro párrafos y plantea dos problemas relacionados. El primero es por qué se cree que la Luna tiene luz propia. Es decir, el problema es una creencia común que el segundo segmento o explicación propiamente dicha intenta corregir o rectificar. La estrategia de partir de un error común en forma de pregunta indirecta (“Algunos creen que la Luna tiene luz propia”) para introducir la solución es muy común en la divulgación científica. También lo es, como hemos visto, plantear la solución como una analogía con un fenómeno conocido: “Así como un espejo refleja la luz de un foco, la Luna refleja la luz del Sol”. El segundo problema se plantea de modo implícito: la Luna no siempre se ve redonda. La solución da respuesta a una pregunta que se plantea de forma directa, que da por comprendida la idea de reflejo y hace referen-

La divulgación científica

Acerca de la divulgación científica los analistas tienen posiciones encontradas, que van desde la valoración de la democratización del saber científico contra la alienación del hombre “común” frente al entorno cada vez más especializado hasta la inevitable ruptura cultural, producto de la división social en clases que, a través de productos “de segunda” reproduce una y otra vez las desigualdades. Por su parte, los propios textos de divulgación insisten en que su misión es “difundir entre el gran público los conocimientos nuevos”, “poner en términos accesibles a la comunidad toda el resultado de las investigaciones científicas”, “atender a la demanda social de compartir el conocimiento”, etc. Al respecto, convendría insistir en la diferencia entre la divulgación científica y el discurso pedagógico sobre la ciencia: en nuestra opinión, solo el segundo es capaz, cuando existe una adecuada mediación docente, de transformar el saber experto en un conocimiento para los estudiantes.

↓ Para profundizar en la explicación y la divulgación científica:

- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba.
- Calsamiglia, H. (coord.) (1998), *Análisis discursivo de la divulgación científica*. En *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. UCM.

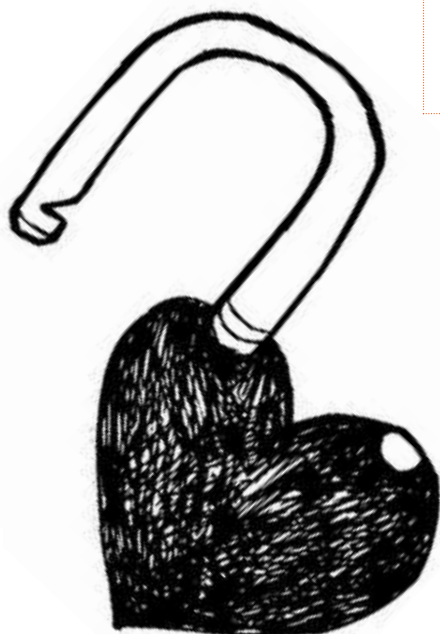
Reproducción de calendario maya. Las expresiones de las culturas originarias también hallan formas de divulgación que no siempre atienden a sus antiguos significados.



Parodia

En sentido estricto y tradicional, la parodia es la imitación con intenciones burlescas de una persona o un personaje, por medio de la caricatura o la tergiversación de lo que han dicho. En sentido más amplio y actual, consiste en retomar el tema o la estructura de un texto (literario, musical, cinematográfico, periodístico) para construir a partir de él uno nuevo. El texto parodiante dialoga explícitamente con el parodiado y puede asumir la forma de un homenaje o de una ridiculización; este último recurso es el que se observa con tanta frecuencia en las leyendas y los cuentos de la literatura infantil y juvenil actual referidos a reyes, princesas, etcétera. *El Quijote*, por ejemplo, es una parodia que ridiculiza las novelas de caballería y las *Antígona* de Anouilh y *Marechal* son parodias que homenajean la de Sófocles. Al instituir un juego de comparaciones y comentarios con la obra parodiada, la parodia constituye un metadiscursio de la obra original y una de las formas de la polifonía, tal como la definimos en la página 42.

Hay parodias icónicas cuando las imágenes evocan otros textos visuales existentes. Corazón, fondo de pantalla producido por la revista cultural cubana *La jiribilla*.



cia a las diferentes zonas que, desde la Tierra, vemos que ilumina el Sol. El título no aporta información ni sobre los problemas ni sobre las soluciones, y la fotografía que acompaña el texto —una Luna en fase creciente—, tampoco. Por todo lo dicho, puede afirmarse que este texto es de dificultad relativamente alta para los estudiantes de tercer grado.

Sexto grado

Los estudiantes de sexto grado leyeron dos leyendas y un texto de divulgación científica. Los describimos a continuación.

La leyenda. La leyenda, como se ha dicho, se considera un género explicativo pues responde al porqué de la ocurrencia de algo. Esa explicación enmarca una narración, es decir, el fenómeno problemático es explicado no de modo científico, sino a través de una narración de ficción (para los lectores de hoy). La leyenda es un género tradicional común a todas las culturas; sin embargo, hay leyendas actuales que, basándose en los recursos de las tradicionales, las parodian, explican fenómenos que los pueblos originarios no explicaron, etcétera. Es el caso de las dos que hemos incluido en las pruebas de sexto grado.

Una de ellas explica varios fenómenos: por qué la lechuza vive de noche y come ratones, y por qué el tero da gritos de alarma, come insectos y tiene los ojos rojos. La narración que sirve a los fines de explicar estos hechos incluye elementos propios de la vida actual: asociarse para poner un negocio, trabajar en el comercio, pagar cuentas, estafar y demás. Se trata de una historia cuyo nudo es la traición: la lechuza huye con el dinero que ha ganado en el comercio que ha establecido con el tero. Como consecuencia de que este da parte a la policía, ella se ve obligada a vivir oculta en la oscuridad; él llora tanto que los ojos le quedan rojos para siempre y de ahí en más se encuentra en estado de sobresalto constante, suponiendo que podría aparecerse la ladrona. Cabe señalar que, previamente, los estudiantes leyeron dos textos descriptivos: uno referido al tero, que hace referencia a sus características físicas, al modo en que protege a sus crías con chillidos y a su alimentación, y otro sobre la lechuza: sus hábitos nocturnos, su alimentación, los lugares donde se refugia durante el día, etcétera (p. 55). Estas descripciones se dieron previamente no solo para evaluar la comprensión de la descripción, sino para asegurar que los niños que tal vez no conocen al tero y a la lechuza, interiorizaran sus particularidades para comprender la leyenda.

La segunda de las leyendas se organiza a partir del recurso literario de la parodia: el personaje es un rey que, en vez de mostrar las típicas cualidades de los soberanos tradicionales —valentía, hombría y demás—, resulta hipersensible, infantil y caprichoso. El fenómeno que se explica es por qué los niños se bañan con juguetes y, para esto, se establece una analogía implícita: el rey de la leyenda no quería bañarse porque extrañaba las batallas y su consejero logró convencerlo de entrar en la bañera junto con un ejército de juguete; esto habría quedado en la historia como costumbre que, sin saberlo, los niños heredaron. Así, los juguetes eran para el rey que no quería bañarse un entretenimiento o una distracción iguales a los que lo son hoy para los niños a la hora del baño. La narración enmarcada por la explicación tiene rasgos humorísti-

cos y una estructura canónica; como se ha dicho, la ruptura se encuentra fundamentalmente en el tema. El texto es el más extenso de la prueba de sexto grado y presenta diálogos.

La explicación de divulgación científica. Se trata de un texto de un solo párrafo denso en el que, además de secuencias explicativas, hay secuencias descriptivas. El título es una pregunta-problema implícito (“¿las serpientes atacan lo que ven?” que debe “traducirse” a “¿por qué o cómo atacan las serpientes?”) al que se da respuesta en las tres primeras oraciones del texto. Esas respuestas son negaciones de ideas de sentido común (“parecen mirar implacablemente pero son cortas de vista o ciegas”) y abren nuevos problemas planteados implícitamente: “¿por qué atacan a partir de sentir olores?, ¿por qué sienten olores con la lengua?”. Hay dos marcadores de explicación: “por eso” y “debido a esto”, y un término técnico clave (“termo-recepción”) definido por su etimología y parafraseado a lo largo de dos oraciones.

Tareas y resultados
Tareas y resultados de tercer grado

Para exponer las tareas y los resultados referidos a la lectura de explicaciones en tercer grado, tomaremos cuatro tareas referidas al texto de divulgación científica descrito en la página 73. De las cinco tareas, tres quedaron en el límite entre los niveles III y IV de desempeño, y dos en el nivel IV, es decir, en general se ubicaron en el grupo de tareas más complejas de la prueba. Mencionamos ya las dificultades que el texto explicativo leído puede suponer para los estudiantes de este nivel; veremos ahora además qué factores pueden explicar las dificultades de su lectura.

Explicación: identificar un problema y su solución. Como se ha dicho, el texto de divulgación responde a una pregunta (“¿Tiene luz propia la Luna?”), que no aparece formulada en él. El ítem demanda comprender la reconstrucción de esa pregunta implícita, así como su respuesta. La pregunta es una reformulación que supone, además de transformaciones semánticas, cambios sintácticos: el texto dice “Muchas noches la Luna se ve hermosamente iluminada y eso puede hacernos creer que tiene en sí misma algún tipo de luz. Esto es erróneo”, y sigue la explicación; el ítem plantea: “La respuesta correcta a la pregunta ‘¿Tiene luz propia la luna?’ es:”, y siguen las alternativas. Las alternativas son posibles respuestas que, salvo la clave, surgen de ideas erróneas planteadas en el texto mismo. La dificultad de los sujetos para reemplazar ideas erróneas está ya muy estudiada (véase Carretero, 1996, para una síntesis relacionada con las ciencias naturales) y evidentemente, no es correcto afirmar que durante una evaluación se ha producido un cambio conceptual persistente; sin embargo, aun cuando las ideas erróneas son citadas, 40,36% de los estudiantes de tercer año es capaz de diferenciarlas de las correctas.

Como se ve en la ficha, el distractor más marcado fue el A, que afirma que la Luna tiene luz propia y que por eso se ve bellamente iluminada; el distractor B, el menos marcado, es el más alejado de las afirmaciones hechas en el texto; el C, por su parte, retoma la idea de fases, el otro de los problemas a los que da respuesta el texto.



Serpiente de cascabel ilustrada para *Sobre la génesis de las especies* (George Mivart, Londres, Macmillan, 1871). Se observa aquí la función de la ilustración naturalista en el marco de la explicación propia del siglo XIX.

Explicación: identificar un problema y su solución

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	40,36%
Respuestas a los distractores	A: 25,71% B: 13,70% C: 16,27%
Respuestas inválidas	3,95%

Explicación: identificar la función de la analogía

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	37,72%
Respuestas a los distractores	B: 25,35% C: 20,04% D: 10,84%
Respuestas inválidas	6,05%

Explicación: identificar la función de la pregunta-problema

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	35,46%
Respuestas a los distractores	A: 26,58% B: 12,55% C: 20,40%
Respuestas inválidas	5,01%

Luna fotografiada por la asociación argentina sin fines de lucro *Amigos de la Astronomía*.

Explicación: identificar la función de la analogía. El segundo de los ítems que nos interesa comentar demanda reconocer la causa del uso de un recurso aclaratorio típico del texto explicativo: la analogía entre lo nuevo que se quiere explicar y algo ya conocido.

La analogía está presente en el segundo párrafo del texto y es relativamente sencilla: “la Luna refleja la luz del Sol así como un espejo refleja la luz de una linterna o foco”. El estudiante debe reconocer el rasgo análogo descartando distractores de los cuales el B (25,35%) indaga la diferenciación entre analogía y falso parecido y repite literalmente palabras con las que se establece parte del análogo; el C (20,04%) recupera ideas erróneas citadas en el texto y el D (10,84%) solo toma del texto la palabra “forma” y la idea de semejanza. El ítem, respondido correctamente por 37,72% de los niños del grado, muestra, como el anterior, que las ideas erróneas repetidas literalmente en el ítem son más atractivas que aquellas más alejadas de la literalidad del texto. Otro indicador de la dificultad del ítem es la relativamente alta cantidad de respuestas inválidas (omitidas o con dobles marcas): superan 6%.

Sin embargo, parece importante mirar los hechos desde otro ángulo y prestar atención a que casi 38% de los niños de tercer grado es capaz de reconocer una función metalingüística compleja. No se les ha pedido que, simplemente, reconozcan una analogía, sino que determinen por qué razón la emplea el autor de la explicación. Si se toma en cuenta que se ha considerado que evaluar el conocimiento de temas de Ciencias Naturales en tercer grado es excesivamente exigente, que muchos estudios indican las dificultades de los niños para comprender los textos que comunican fenómenos de la ciencia, que los libros de texto y los currículos de este nivel no hacen hincapié en el tratamiento de los recursos lingüísticos mediante los que se explican tales fenómenos, los resultados obtenidos son alentadores.

Explicación: identificar la función de la pregunta-problema. En el mismo sentido, creemos, deben interpretarse los resultados del tercero de los ítems que comentaremos en relación con la lectura de explicaciones de divulgación científica en tercer grado. Este ítem indaga si los estudiantes comprenden por qué el autor del texto hace preguntas. El enunciado cita una pregunta-problema explícita a la que el

texto, como es lógico, responde, y que aparece en el último párrafo. Como se ha comentado, mediante el planteo de una pregunta el explicador espera que el lector haga lo propio, reconozca más fácilmente una falencia de conocimiento y busque subsanarla a través de la lectura. El estudiante debe reconocer esta función descartando distractores que se refieren a la función de la pregunta en otros géneros: en la conversación, en la carta, en el monó-

logo. Es decir, el ítem plantea al niño un problema enteramente metalingüístico, de confrontación entre diferentes funciones comunicativas existentes.

Como puede apreciarse en la ficha (p. 76), 35,46% de los alumnos respondió correctamente. Los distractores más marcados fueron el A (26,58%), que adjudica al autor de la pregunta la función de hablar consigo mismo y el C (20,40%), que le otorga la de esperar una respuesta. Hemos señalado respecto de otros ítems que diferenciar las propias necesidades y visiones de las de los otros parece ser complejo a esta edad; en este caso, el niño confundiría las preguntas que él mismo se hace o las que hace a otros con las que un autor le propone plantearse al lector para darle respuesta inmediatamente después. Esto indicaría la necesidad de enseñar las diferentes funciones de la interrogación.

Un porcentaje significativamente menor de alumnos marcó que la función de preguntar puede explicarse por el olvido de las respuestas correctas; las razones pueden ser varias y, tal vez, alguna de ellas se deba al tipo de interiorización que los niños tienen de los que detentan el saber: 27,65% marcó que la intención del autor de la adivinanza es encontrar una respuesta y solo 12,55% que el autor del texto explicativo, vinculado al saber y no a lo lúdico, hace preguntas porque olvidó las respuestas correctas. De este modo, podría postularse que los estudiantes de tercer grado diferencian tipos de autores: algunos, como los de las adivanzas, pueden no saber, pero los que hablan sobre la Luna, difícilmente preguntarían por falta de conocimientos.

Explicación: identificar la intención. Para terminar con nuestro análisis de la lectura de textos explicativos en tercer grado, comentaremos los resultados de un ítem que preguntó qué intención tiene el autor del texto. Se trata de otro ítem de carácter metalingüístico, que incluye un término metalingüístico (“intención”) en el enunciado y se sitúa en el nivel de análisis de la pragmática o situación comunicativa. Recibió un porcentaje de respuestas correctas bastante similar a los anteriores: 34,08%.

Los distractores son potentes considerando las informaciones del texto, salvo el A (“contar una historia entretenida”), que busca indagar la posible importancia excesiva de la narración de ficción en las aulas y que recibió la mayor cantidad de marcaciones después de la clave (27,04%). El B (“opinar sobre creencias erradas”) es potente, ya que se mencionan creencias de este tipo en el texto, aunque el autor no opina; lo marcaron 3616 estudiantes (11,44%). “Investigar qué sabe la gente” (D) es también un distractor “atractivo” referido a la intención del autor de una explicación, si se considera la posible confusión entre las tareas previas del investigador para indagar las ideas erróneas de la gente y los resultados que aquí presenta para volverlas correctas; fue marcado por 22,55% de los niños.

Vale la pena volver a señalar, a modo de síntesis, que:

- el texto explicativo de ciencias y su lectura resultan complejos para aproximadamente 60% de los niños de tercer grado;
- persiste en los niños el predominio de la selección de la narración por sobre otras clases de textos;
- para un número considerable de niños lo que se cita literalmente

Explicación: identificar la intención

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	34,08%
Respuestas a los distractores	A: 27,04% B: 11,44% D: 22,55%
Respuestas inválidas	4,89%

en el ítem es atractivo con independencia de si la información es correcta o no;

- es muy frecuente en tercer grado confundir las propias dificultades de la lectura con las intenciones o estrategias del autor del texto;
- alrededor de 35% de los estudiantes reconoce la función de estrategias explicativas como las preguntas y las analogías, así como la intención del autor de una explicación;
- las particularidades de esos textos no son abordadas en profundidad ni en los libros escolares ni en las clases de Lenguaje en ese nivel.

En el cuadro siguiente se consignan los porcentajes promedio alcanzados por los estudiantes de tercer grado en la lectura de explicaciones de divulgación científica, por país y en la región. Véase que, salvo en el caso de Cuba, que obtiene un resultado algo superior a 60%, los logros son relativamente bajos. Esto indicaría la necesidad de reforzar la enseñanza de la explicación y sus particularidades.

Lectura de textos explicativos científicos, promedio por participante y total, tercer grado

Participante	Explicaciones
Argentina	35,96
Brasil	36,31
Colombia	37,35
Costa Rica	45,23
Cuba	60,65
Chile	39,28
Ecuador	29,81
El Salvador	35,64
Guatemala	30,14
México	38,56
Nicaragua	31,59
Panamá	35,47
Paraguay	32,72
Perú	33,59
Rep. Dominicana	26,24
Uruguay	35,27
Edo. de Nuevo León	38,68
Total	36,62

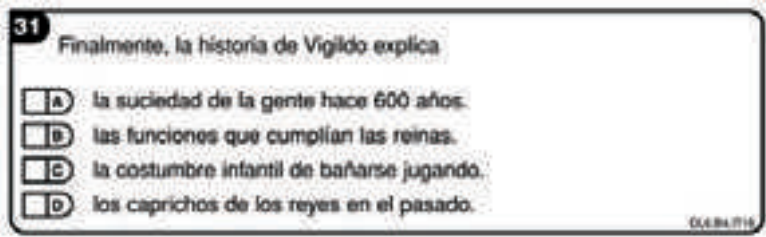
Tareas y resultados de sexto grado

Con el objeto de exponer las tareas y los resultados sobre la lectura de explicaciones en sexto grado, tomaremos algunos de los ítems referidos a las leyendas descritas en la página 74 y al texto de divulgación científica sobre las serpientes. Es necesario aclarar que sobre las leyendas se han formulado preguntas referidas tanto a su estructura textual explicativa como a la narración que enmarca; solo consideraremos los

ítems referidos a la explicación, ya que este es el objeto de nuestro capítulo; sin embargo, deberemos tener en cuenta que, en la interpretación de lo explicado, la narración habrá jugado un papel fundamental.

Leyenda: identificar un fenómeno explicado. Sobre la adivinanza del tero y la lechuza, se preguntó a los estudiantes cuál era el porqué explicado. La respuesta correcta hace referencia solo a uno de los fenómenos concernientes al tero (recordemos que el texto explica varios sobre ambos animales). La explicación está dada explícitamente y es recuperada en la respuesta correcta mediante una paráfrasis sencilla: “el tero vive en alarma constante”/ “el tero vive alarmado”. Los distractores “mezclan” informaciones tomadas de diferentes lugares del texto (por ejemplo, en él la lechuza roba un negocio y se alimenta de ratones y en el ítem roba comida). Tanto la clave como los distractores son enunciados con sujeto y predicado concretos. El ítem se ubicó en el nivel II y fue respondido correctamente por 72,16% de los estudiantes.

Leyenda: identificar el fenómeno explicado en una generalización. Responder al ítem siguiente supone identificar una categoría meta-lingüística (“explica”) presente en el enunciado y que no se vincula en general a la leyenda (en el aula, suele enseñarse la leyenda solo en su carácter narrativo). Sin embargo, el ítem anterior también contiene esa palabra y se refiere a una leyenda, y obtuvo 72,16% de respuestas correctas, contra 45,94% en el que nos ocupa ahora. Si ambos textos son leyendas y si en los dos ítems se utiliza en el enunciado la palabra “explicar”, la razón de la mayor dificultad debe buscarse en otro rasgo.



Pensamos que es probable que el ítem haya resultado más complejo por el uso de generalizaciones. Todas las opciones son generalizaciones de hechos encabezadas por nominalizaciones, mientras que en el ítem anterior son enunciados contruidos con sujeto y predicado. La única generalización presente en el texto es la clave: “la costumbre infantil de bañarse con juguetes”; es decir, los restantes distractores son inferencias incorrectas en el sentido de que se extrae una ley de un caso, como en “los caprichos de los reyes en el pasado” o “la suciedad de la gente hace 600 años”. Reconocer la clave demanda identificar lo explicado y esto, aunque se ve favorecido por el conector “finalmente”—que, dado al comienzo del enunciado, sitúa a los estudiantes en el párrafo donde se expone la explicación—, parece ser más difícil cuando lo explicado constituye una generalización que “compite” con otras.

Si tenemos en cuenta que el título del texto es *El rey que no quería bañarse*, “la suciedad de la gente hace 600 años” (A: 11,68%) y “los caprichos de los reyes en el pasado” (D: 30,01%) resultan opciones “atractivas” para quienes no se centran en el carácter explicativo y en el fenómeno explicado. Lo mismo puede decirse de la frase que cierra el

Leyenda: identificar uno de los fenómenos explicados

Nivel de desempeño II	
Respuestas correctas	72,16%
Respuestas a los distractores	B: 8,67% C: 4,10% D: 12,62%
Respuestas inválidas	2,45%

Leyenda: identificar el fenómeno explicado en una generalización

Nivel de desempeño III	
Respuestas correctas	45,94%
Respuestas a los distractores	A: 11,68% B: 8,91% D: 30,01%
Respuestas inválidas	3,46%

Nominalización

Se llama “nominalización” a la conversión de un verbo en sustantivo, como en “Los caprichos del rey” por “El rey se encaprichó”. Muchas veces, la nominalización aparece asociada a la supresión del agente que realiza las acciones, como en “Represión” por “La policía reprimió a los manifestantes”. En todo caso, la nominalización constituye una operación de abstracción de la estructura oracional básica y su interpretación resulta, por ello, más compleja.

Leyenda: identificar la explicación como marco de la narración

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	50,99%
Respuestas a los distractores	A: 19,09% B: 14,19% D: 12,27%
Respuestas inválidas	3,46%

Explicación de divulgación científica: identificar el problema

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	45,60%
Respuestas a los distractores	A: 28,77% C: 7,5% D: 14,72%
Respuestas inválidas	3,41%

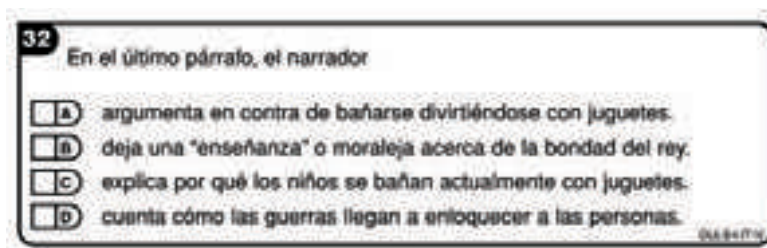
primer párrafo: “Naturalmente, lo primero que hizo la reina fue...”, que dio lugar al distractor “las funciones que cumplían las reinas” (B: 8,91%).

El distractor más potente fue el D y esto podría deberse a que prácticamente la mitad del texto refiere acciones relativas a los caprichos del rey que protagoniza la parte narrativa de la leyenda. En este sentido al comienzo de este apartado decíamos que, si bien nos centraríamos en los ítems que evaluaron la leyenda como explicación, la narración incluida en ella iba a jugar un rol importante en la interpretación de los resultados.

Leyenda: identificar la explicación como marco de la narración.

El ítem demanda determinar qué acto de habla profiere el narrador en el último párrafo del relato. Responder supone identificar dos categorías metalingüísticas presentes en el enunciado: “párrafo” y “narrador”.

Nuevamente, todas las opciones son generalizaciones y contienen un encabezado metalingüístico. Lo dicho contribuiría a explicar que el ítem haya sido respondido incorrectamente por aproximadamente la mitad de los estudiantes.



La opción A (“argumenta en contra de bañarse divirtiéndose con juguetes”) tiene sentido contrario al expresado en el párrafo que, por otra parte, no es argumentativo (“Por eso, hoy, cuando los chicos se van bañar llevan sus juguetes. Si no hicieran eso, ¿no sería aburrido bañarse?”); fue marcada por 19,09% de los estudiantes. Esto puede deberse a que no se ha comprendido el sentido del texto o a que si, sin detenerse en él, se asocia “baño” con “severidad y obligación”, o a que se confunde “último párrafo” con los datos que, al pie, dan el nombre paródico de la obra de la que fue tomada el cuento: “¡Silencio, niños!”. De los tres distractores, fue el más marcado.

La opción B (14,19%) puede haber sido marcada por estudiantes que responden partiendo de la suposición de que todo relato “deja una ‘enseñanza’ o moraleja”. La D (12,27%) tal vez fue escogida por atribuir el hecho de que el rey juegue en su bañera a acciones no mencionadas en el texto y de sentido común: “la guerra llega a enloquecer a las personas”.

De los estudiantes evaluados, 50,99% identificó el macro acto de habla “explicar”, lo que puede haberse visto favorecido por el uso de los conectores “por eso” y “por qué”, en el texto y en el ítem respectivamente, los cuales, como hemos dicho, son típicos marcadores de explicaciones causales.

Explicación de divulgación científica: identificar el problema.

Respecto del texto “¿Las serpientes atacan lo que ven?”, descrito en la página 75, analizaremos un solo ítem, que resulta interesante porque exige determinar el problema principal al que la explicación responde. El problema principal de un texto explicativo es su tema y, como se sabe,

determinar el tema del texto es la operación semántica más global que puede realizarse con él; esto puede comenzar a explicar por qué menos de 50% de los estudiantes respondió correctamente el ítem.

Por otra parte, todos los distractores, salvo uno (“con qué matan las serpientes a sus presas”) incluyen palabras tomadas del texto. Por ejemplo, en el texto se dice que “las serpientes sienten los olores con la lengua” y en un distractor, “cuántos olores pueden percibir las serpientes”.

Uno de los distractores, incluso, presenta un problema secundario: “cómo consiguen pareja las serpientes”, el cual se deriva de “debido a esto [a que sienten los olores con la lengua], para defenderse, para percibir una presa y para encontrar pareja siempre la tienen puesta para afuera”.

Arribar a la clave implica, finalmente, integrar informaciones presentes al comienzo, en el medio y al final del texto: al comienzo se dice por qué no atacan lo que ven; en el medio, cómo usan el olfato a través de la lengua y, al final, cómo usan el sentido llamado “termo-recepción”; la necesidad de integrar datos, como se ha visto ya en otros ítems analizados, también parece aumentar la dificultad del ítem.

Sin embargo, no puede pasarse por alto que el distractor más marcado (28,77%) fue el que no incluye ninguna expresión tomada del texto: “cómo matan las serpientes a sus presas” y el que recibió menos (7,5%) plantea el problema secundario mencionado. Ante estos datos, se tendería a pensar que un número significativo de estudiantes marca la opción que responde a un estereotipo: “si el título pregunta si las serpientes atacan lo que ven, entonces el texto se refiere a cómo matan”.

Lo cierto es que muchos documentales de animales —del género audiovisual descriptivo-explicativo— se centran desde sus títulos en tales contenidos: “Cara a cara con el peligro”, “Zona de combate”, “Vida a sangre fría”, “Índice de maldad”, “Trabajo sucio: investigador de serpientes” y “Animales tramposos: camuflajes para atraer víctimas” son algunos de los títulos de programas televisivos sobre la vida animal. En esos documentales con pretensión científica y no legendaria, la mayoría de las veces se otorga al animal voluntad humana (“camuflaje” en vez de “mimetización”) y atributos psicológicos como la malignidad o la inocencia, lo que no contribuye con la adquisición de aprendizajes correctos desde el punto de vista científico.

Un ejemplo reciente es *La marcha del emperador*, del francés Luc Jacquet (2005), que ganó el Oscar al mejor documental. Catorce meses de permanencia en la Antártida, un equipamiento tecnológico de altísimo nivel y una brillante dirección hacen de esta obra un documento valiosísimo desde el punto de vista de la información

Afiche promocional
de *La marcha del
emperador* (Jacquet,
2005).



visual sobre la vida de los pingüinos emperador. Sin embargo, los pingüinos hablan, desean, se enamoran, son fieles, son demandados por sus hijitos que temen morir de frío y toman decisiones heroicas: no hay instinto, la idea de supervivencia de una especie queda convertida en un relato épico, a pesar de sus pretensiones didácticas.

Como comentábamos, la práctica de la divulgación científica va, desde la democratización o el acceso al saber del experto, hasta su banalización extrema. Al parecer, sería conveniente abordar con los estudiantes de sexto año los diferentes “niveles” de la divulgación, así como la influencia de los estereotipos mediáticos.

El siguiente cuadro compara los promedios obtenidos por los niños de sexto grado de cada país y la región en la lectura de leyendas y textos explicativos no ficcionales. En la lectura de leyendas, solo Cuba tiene un resultado superior a 65%, seguido por Costa Rica y Chile, con casi 60%. En la lectura de explicaciones científicas, solo Cuba y Costa Rica tienen resultados que superan 65%. Esto invitaría a pensar en la necesidad de reforzar la comprensión de textos explicativos en la clase de Lenguaje.

Lectura de textos explicativos leyendas y de textos explicativos científicos, por participante y total, sexto grado

Participante	Leyendas	Científicos
Argentina	55,41	50,22
Brasil	62,27	51,63
Colombia	54,78	50,38
Costa Rica	59,44	65,39
Cuba	67,01	67,45
Chile	59,30	53,92
Ecuador	41,26	37,10
El Salvador	49,04	53,81
Guatemala	41,21	38,76
México	55,72	55,58
Nicaragua	47,32	49,64
Panamá	48,22	42,27
Paraguay	44,76	45,06
Perú	47,60	45,34
Rep. Dominicana	37,13	39,55
Uruguay	57,62	54,89
Edo. de Nuevo León	54,77	54,45
Total	52,35	50,67

De los resultados sobre la explicación

Como se ha dicho (p. 72), en tercer grado solo se ha evaluado un texto explicativo porque existe relativo consenso respecto de su complejidad y los países decidieron no evaluar conocimientos científicos en ese grado. En la prueba de Lectura no se evaluaron conocimientos científicos, sino:

- la identificación de un problema y su solución (40,36% de respuestas correctas);
- la identificación de la función de la analogía (37,72% de respuestas correctas);
- el reconocimiento de la función de la pregunta-problema (35,46% de respuestas correctas);
- el reconocimiento de la intención explicativa (34,08% de respuestas correctas);
- la identificación de la traducción de un fenómeno explicado verbalmente a un gráfico (35,44% de respuestas correctas).

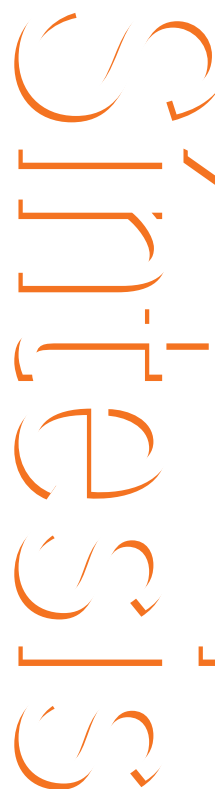
En sexto grado se han evaluado dos géneros explicativos: la leyenda y el texto de divulgación. Las tareas en relación con la leyenda fueron las siguientes:

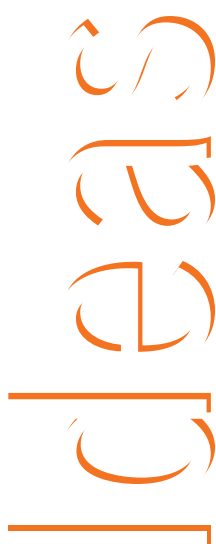
- identificar un fenómeno explicado y expresado mediante un enunciado tomado casi literalmente del texto literalmente del texto, y conformado por sujeto y predicado (72,16% de respuestas correctas);
- identificar dos fenómenos explicados y expresados mediante enunciados tomados casi literalmente del texto, y conformados por sujeto y predicado (aproximadamente 46% de respuestas correctas);
- identificar un fenómeno explicado y expresado mediante generalizaciones y nominalizaciones del texto (45,94% de respuestas correctas);
- reconocer la explicación en el marco de la narración (50,99% de respuestas correctas);
- reconocer una explicación incluida dentro de otra (41% de respuestas correctas para la leyenda y 46% para el texto de divulgación);
- identificar qué parte del título es ampliada por el texto (aproximadamente 36% de respuestas correctas).

Las tareas en relación con el texto explicativo de divulgación se enumeran a continuación:

- identificar algo definido en una explicación (aproximadamente 76% de respuestas correctas);
- identificar la reformulación de una definición en una explicación (aproximadamente 52% de respuestas correctas);
- identificar el problema (45,50% de respuestas correctas).

Si se analizan los porcentajes de respuestas correctas, se ve que las tareas relacionadas con el texto explicativo son difíciles en ambos grados: casi todas se han ubicado en los niveles III y IV. Las que parecen resultar más complejas para los estudiantes son las que les exigen poner en relación varias partes del texto (problema y solución, problema que se quiere explicar y análogo, objeto definido y definición, resumen y texto resumido, etc.) y las que demandan reconocer una estructuración inclusiva (explicación dentro de explicación, narración dentro de explicación).





Ideas para favorecer la lectura de explicaciones

De lo que acabamos de plantear, y de lo observado antes, surgen las reflexiones para la enseñanza que planteamos a continuación.

- Ofrecer mayores oportunidades para el tratamiento de los textos explicativos en el aula.
- Fomentar el reconocimiento del problema que se quiere explicar, así como el de los diferentes tipos de explicación.
- Favorecer el reconocimiento de la estructura explicativa causal, diferenciando la causa explicativa de la narrativa y de la argumentativa en cuanto sus contenidos y funciones.
- Propiciar de manera sistemática el reconocimiento de la función de los recursos explicativos de equivalencia, que abundan en los textos científicos de divulgación y didácticos: las preguntas, las analogías, las aclaraciones, las definiciones, los ejemplos, las metáforas.
- Proponer actividades que consistan en agregar ejemplos o aclaraciones a explicaciones dadas, así como en graficar las partes de una definición.
- Promover la lectura crítica de los textos de divulgación científica con escaso rigor académico, que obstaculizan la adquisición de conocimientos.
- Favorecer las operaciones de generalización o integración de varios enunciados en uno; por ejemplo, de varios casos en una ley o una probabilidad, empleando situaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.
- Promover la transformación de segmentos o textos explicativos en diversos géneros también explicativos y con organización gráfica, como las infografías y los diagramas que representan ciclos y procesos.
- Orientar tareas de escritura que permitan comprender las estructuras y las operaciones explicativas; por ejemplo, partir de infografías de ciclos del agua en la naturaleza para que se las transforme en textos en prosa.
- Favorecer la diferenciación de segmentos enmarcados por explicaciones en los textos que incluyen varias y con diferentes niveles entre sí, como en el caso de las leyendas, o de explicaciones dentro de explicaciones, o de dos explicaciones.
- Ofrecer oportunidades para la lectura de los textos explicativos en los portadores donde aparecen: enciclopedias, diarios, revistas, manuales y demás, y apoyar el manejo de tales portadores.
- Impulsar la comprensión de la diferencia entre las ideas propias, las preguntas propias y las necesidades de conocimiento propias, y las ideas, las explicaciones y los conocimientos que ofrece un autor en un texto explicativo.

En este capítulo hemos caracterizado la explicación y los géneros explicativos evaluados, y hemos mostrado las tareas y los resultados más sobresalientes al respecto. En el capítulo siguiente, nos ocuparemos de la argumentación.

7. Logros y dificultades en la lectura de argumentaciones

La argumentación

La argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario ofreciéndole una razón para hacerlo.

Plantin, 1990, p.126.

Hemos seleccionado esta definición de Plantin para introducirnos en el análisis del desempeño de los niños ante la lectura de textos argumentativos, ya que pone el acento en la intención persuasiva. La argumentación no solo se caracteriza por tal rasgo, pero este se manifiesta en todos los intercambios lingüísticos de la vida social en los que los sujetos despliegan recursos lingüísticos para influir sobre un destinatario.

Argumentación como actividad y como tipo de texto. Para diferenciar los textos y las tareas evaluados en cada grado resulta conveniente hacer una distinción entre la argumentación como actividad y la argumentación como tipo de texto. Como actividad, es una práctica en la cual las personas participan durante sus intercambios comunicativos desde muy temprana edad siempre que pretenden obtener algo de su interlocutor o buscan que realice una acción. Como texto, la argumentación desarrolla razones para convencer de una tesis que mantienen con ella algún tipo de relación lógica.

—Quiero ir a la fiesta.

—¿Por qué tanto interés?

—Porque van todos mis amigos.

En el ejemplo se observa la actividad argumentativa más típica en los niños: no hay tesis u opinión, sino solo una expresión de deseo y una justificación para que el otro lo conceda. Este tipo de práctica se mantiene a lo largo de toda la vida, pero además, con el tiempo y debido a diferentes demandas de participación social, los sujetos adquieren una madurez discursiva que les permite aprender a desarrollar argumentaciones como textos.

El texto argumentativo, en su forma canónica, comienza con la enunciación de la tesis u opinión. Para persuadir a los receptores de que la opinión planteada es válida, justa y merece el consentimiento del otro, a continuación se dan pruebas que la sostienen; esas pruebas nunca tienen el carácter necesario o universal del discurso científico, pero cuanto más parezcan tenerlo, más aceptables y persuasivas resultarán. La argumentación finaliza con una conclusión o síntesis que “remata” la validez de la tesis.

En general podemos distinguir dos grupos de estrategias argumentativas: por un lado, los ejemplos y las comparaciones que presentan un caso o una situación particular para conducir al receptor al arribo de conclusiones “universales”; por el otro, las definiciones y las opiniones supuestamente compartidas o de alguien autorizado, que se presentan como verdades indiscutibles.

Acuerdos

Como este documento está dirigido al docente que trabaja fundamentalmente con niños, vale la pena preguntarse qué lugar ocupa el deseo o preferencia en la argumentación. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) dicen que la argumentación parte de un acuerdo que se toma como punto de inicio de los enunciados posteriores. Los acuerdos son de dos tipos: 1) relativos a lo real, y caracterizados por la búsqueda de validez para un auditorio universal, y 2) relativos a lo preferible y formulados para un auditorio particular. Este último tipo de acuerdo es el que se observa en las argumentaciones infantiles.

Argumentación y demostración

La argumentación y la demostración son discursos con un denominador común: se basan en razonamientos desarrollados mediante relaciones lógicas (hipótesis-conclusión, causa-consecuencia, razón-resultado, etc.). Sin embargo, son muy diferentes. Si diseñamos una escala de relación entre el discurso y su contexto de producción, la demostración aparecerá en el extremo de la independencia del contexto y la argumentación en aquel en el que la relación entre discurso y contexto es total. La demostración es el objeto de la Lógica clásica, entre otras disciplinas. Para ellas, el lenguaje es un instrumento de expresión del pensamiento sin marcas del sujeto que lo produce ni del tiempo y el espacio en que es producido. La manifestación de la subjetividad y las circunstancias contextuales en que se emite el discurso, que precisamente diferencian la demostración de la argumentación, son excluidas de sus análisis.

Cicerón y la oratoria

Marco Tulio Cicerón fue contemporáneo de César. Se destacó en la actividad política durante el período de la República y las guerras civiles, especialmente en virtud de su oratoria, es decir, su capacidad para convencer por medio del discurso político oral. Esta capacidad era muy valiosa en un sistema político como el romano, que se basaba en la consulta ciudadana en los espacios públicos del foro y el senado. La oratoria era parte de la formación de los jóvenes. La disciplina nació en Grecia en el siglo V a. C. y llegó a Roma en la primera mitad del siglo II a. C., cuando los *retóricos* griegos abrieron las primeras escuelas.

Actos de habla

La demostración ha sido tomada como el ideal de filósofos del lenguaje interesados en asignar valores de verdad a los enunciados a fin de que resulten aptos para expresar proposiciones científicas. Complementando esta postura, otros filósofos, como Searle y Austin, sostuvieron que hay enunciados que no pueden ser sometidos a valores de verdad porque no describen nada. Por ejemplo, un enunciado como “Los declaro marido y mujer” no describe una acción sino que constituye el acto mismo de casar, y no se puede decir que se trate de una descripción verdadera o falsa. Este punto de vista ha dado nacimiento a la Teoría de los actos de habla, que influyó fuertemente en el avance de los estudios lingüísticos. Puede afirmarse que la pragmática lingüística se ha desarrollado tomando como fundamento esta teoría.



Para profundizar en el tema puede consultarse:

- Searle, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid, Cátedra.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.

La argumentación en la Antigüedad. En la *Retórica*, Aristóteles (384-322 a. C.) se ocupó de la argumentación como fenómeno del discurso cotidiano y público buscaba convencer de la verosimilitud de algo. La argumentación o discurso oral con finalidad persuasiva se desarrollaba en el ámbito político-social (el *ágora*) con un fin ético: convencer de cuestiones que constituirían objetos de deliberación porque podían entenderse de varias maneras. Aristóteles sostenía que la argumentación era también un arte y que, como tal, resultaba efectiva si lograba captar la atención y la voluntad del oyente. Para esto, el locutor necesitaba adecuar lo que decía y el modo de decirlo a las características de su auditorio. Se trataba de una disciplina teórica y práctica.

Dos operaciones eran imprescindibles en todo discurso argumentativo: la exposición del tema o posición que se iba a sostener y el despliegue de los argumentos para lograr tal sostenimiento.

Aristóteles diferenció la argumentación de la demostración. En la primera, la verosimilitud y la efectividad se verifican por su efecto en el contexto: el auditorio resulta o no persuadido. En la demostración la verdad —ya no verosimilitud— surge de las relaciones lógicas internas que se establecen entre los enunciados; es el caso de los silogismos y los teoremas.

La línea de la retórica aristotélica fue seguida por Cicerón (106-43 a. C., autor de *Sobre el orador* y *La invención retórica*, entre otros textos) y Quintiliano (39-95, autor de *La institución de la oratoria*). La oratoria, en la que estos estudiosos se especializaron, era parte de la enseñanza de la retórica y tuvo vigencia mientras subsistió el sistema político republicano. En los regímenes basados en el poder personal dejó de tener interés el convencimiento mediante la palabra, ya que se lo sustituyó por el ejercicio de la fuerza.

Argumentación y contexto. La eficacia de una argumentación está sujeta al contexto de producción y no solo al cumplimiento de las reglas formales del buen argumentar. Desde mediados del siglo XX se acepta en general que el resultado de una argumentación no depende necesaria o solamente del modo en que se encadenan los argumentos y se organizan las partes, sino del sentido que se construye en la situación comunicativa. A partir de este planteo de la Pragmática, se han formulado ciertos principios de adecuación a la situación. Por ejemplo, que:

- antes de argumentar el emisor considera si el receptor no adhiere ya a su opinión, puesto que, si sucede esto, no tiene sentido argumentar; la no consideración de este principio lleva a veces a proponer infructuosas actividades de escritura de argumentaciones sobre asuntos en los que existe acuerdo general;
- el emisor argumenta sólo si considera que el receptor tiene la inteligencia y el conocimiento suficientes como para participar de la argumentación; el extremo de este principio se expresa en frases del tipo “¿Para qué molestarme en expresar mis ideas si no las entiende?”;
- una argumentación resulta adecuada de acuerdo con el ámbito en el que se argumenta; por ejemplo, no resulta adecuado usar argumentos propios de una situación formal (como la que se da entre un columnis-

ta de opinión y sus lectores) en la mesa familiar;

- el emisor argumenta si considera posible convencer al receptor: nadie pierde su tiempo en tratar de persuadir a alguien intransigente.

Enunciados y modalidad epistémica. Los hablantes expresan diferentes tipos de compromiso con lo que dicen (Lyons, 1981) e identificarlos contribuye con la caracterización de la argumentación. Hay “modos de compromiso epistémico” (del griego, *episteme*, conocimiento) o con la “verdad”: la aseveración, la suposición y la duda.

Cuando asevera el hablante asume o actúa la creencia de que lo que dice es verdadero y, por lo tanto, lo que diga a continuación será consecuente con esa creencia; si dice “El futuro que veo es un futuro de grandeza”, se espera que no agregue afirmaciones como “La corrupción va a continuar como hasta ahora”. Por supuesto, los hablantes pueden aseverar algo que consideran falso. Al formular una pregunta, por el contrario, se manifiesta, junto con la idea que constituye el contenido del enunciado, un no compromiso con su valor de “verdad”. “¿Las plantas son seres vivos?” expresa, en boca de un niño, que no tiene certeza sobre el contenido.

La forma del enunciado no es igual a la modalidad. Si alguien pregunta a un botánico: “¿Así que no sabés si las plantas son seres vivos?”, no manifiesta, en realidad, una duda sobre el valor de “verdad”, sino que afirma su compromiso con la idea de que el otro miente.

Enunciados y modalidad deóntica. Además de modalidades epistémicas, los enunciados manifiestan otra modalidad a la que se llama “deóntica”. Esta modalidad está ligada a la acción, por lo cual suele caracterizarse a partir de los factores pragmáticos o de la situación comunicativa que la determinan. “¿Podrías retirarte por favor?”, “Retírate, por favor” y “¡Retírate ya mismo!” son enunciados con modalidad deóntica y formas interrogativa, aseverativa y exclamativa, respectivamente; lo que cuenta es que, en los tres casos, el hablante espera obtener que el receptor realice una acción. “¡No te lo pierdas!”, enunciado que frecuentemente cierra las invitaciones y los avisos publicitarios es un típico enunciado con modalidad deóntica mediante el cual se busca influir en la voluntad del destinatario.

La modalidad deóntica, usual en la argumentación como puede inferirse del ejemplo anterior, tiene rasgos típicos: la futuridad, la orientación hacia el destinatario (“tú”, “usted”, “ustedes”), matices como la obligación, la permisión, la prohibición y la instrucción.

Las lenguas cuentan con distintos mecanismos para expresar las modalidades del hablante. Uno de ellos es el modo verbal. Por ejemplo, en modo indicativo se manifiesta el compromiso epistémico de la certeza (“Es lamentable que los juegos de computadoras sean el entretenimiento favorito de los jóvenes que tienen en sus manos el futuro del país”, asevera la autora de la carta de lectores usada en sexto grado). En imperativo se expresa el modo deóntico (“¡Cuida tu sonrisa!” dice el afiche empleado en tercer grado). También elementos prosódicos y para-

Enunciado y oración

“Enunciado” y “oración” son términos que hacen referencia a planos de análisis diferentes. Por “enunciado” se entiende una unidad discursiva emitida por alguien en una situación comunicativa determinada. El sentido del enunciado se interpreta en el contexto en que es emitido y teniendo en cuenta el discurso del que forma parte. La oración, en cambio, es una estructura gramatical cuyo significado es independiente del contexto y que no forma parte de un discurso, sino del sistema de la lengua en potencia (no en uso); una oración se inscribe en la clase de las oraciones iguales a ella (las aseverativas, por ejemplo) y no a un texto o discurso producidos por alguien (Lyons, 1981). El análisis sintáctico es, entonces, un análisis de oraciones y el análisis del efecto de la voz pasiva o el sujeto tácito en un titular periodístico es un análisis de enunciados. En este sentido, una enseñanza del lenguaje basada en sus usos se centrará en el análisis de enunciados más que en el de oraciones.

Afiche chileno con modalidad deóntica.



Verdad y aceptabilidad

La argumentación no persigue la verdad sino la aceptabilidad; por esta razón, a diferencia de lo que sucede en los sistemas demostrativos de la Lógica y la Matemática, sus enunciados no necesitan ser verdaderos. Un texto argumentativo no aporta pruebas, estrictamente hablando, ni funciona sobre los principios de la deducción lógica. La argumentación no demuestra la verdad de una aserción ni indica el carácter lógicamente válido de un razonamiento: los vuelve convincentes o aceptables (Moeschler, 1985). Son argumentativos, en este sentido, los discursos políticos, los editoriales, las columnas de opinión, los juicios y las apelaciones jurídicas, los debates, los ensayos y las publicidades, entre otros géneros. Como es fácil ver, hay grandes diferencias entre esos géneros desde el punto de vista de su estructura, su estilo, su tema y el canal, las cuales vale la pena enseñar para promover el sentido crítico.

lingüísticos (el énfasis y el volumen de la voz) y adverbios modales (“tal vez”, “posiblemente”) son recursos del sistema de la lengua al servicio de la expresión de la modalidad. Como aclara Lyons (1991), los compromisos se matizan para expresar lo hipotético, lo condicional, etcétera (“Podría llover”, “Tal vez llueva”, “Si lloviera, no iría”).

Enunciados de hechos y enunciados de dichos. Otra distinción que atraviesa las anteriores diferencia las modalidades *de re* y *de dicto* (von Wright, 1970). Cuando los enunciados se refieren a hechos y aparecen bajo la responsabilidad del emisor, se denominan *de re*. En cambio, cuando se basan en un punto de vista ajeno, se llaman *de dicto*.

Analicemos los siguientes enunciados:

- *La nación crecerá porque terminaremos con la corrupción,*
- *La nación crecerá porque —al parecer— se terminará con la corrupción y*
- *La nación crecerá porque —según dice el gobierno— terminará con la corrupción.*

Todos ellos transmiten, en principio, la misma información: el crecimiento de la nación se deberá a idénticas razones. Sin embargo, los dichos proceden de fuentes diferentes, los responsables no son los mismos ni parecen merecer el mismo grado de credibilidad.

El responsable del primer enunciado es el propio emisor, por lo que el receptor se verá inclinado a confiar en su aserción, a menos que tenga buenas razones para lo contrario (por ejemplo, que el contexto le indique que miente). En el segundo enunciado, en cambio, hay una fuente no identificada responsable de la enunciación y que manifiesta el punto de vista a partir del cual se explica el crecimiento; el marcador “al parecer” introduce un universo de creencias que no necesariamente está legitimado por el emisor. En el tercer caso hay un responsable reconocido —el gobierno—, pero el emisor no expresa ni la aceptación ni el rechazo de su opinión; la confiabilidad que el receptor otorgue al enunciado depende de la información suministrada por el contexto, pues necesita saber más acerca del gobierno que del emisor mismo, quien no ha formulado ninguna aserción directa.

Como se desprende del análisis anterior, las modalidades *de re* presentan hechos o verdades del mundo sin que medie ninguna manifestación discursiva acerca de ellos. En otras palabras, una argumentación *de re* es transparente y “verificable”, porque puede demostrarse su validez o su invalidez. Las modalidades *de dicto*, en cambio, producen opacidad sobre los hechos, ya que estos se presentan como creencias o referencias discursivas de otros. Las operaciones metalingüísticas, expresadas generalmente por verbos como “creer”, “suponer” y “pensar”, instauran un universo de creencias distinto del que sostiene el emisor, con lo cual este queda liberado de cualquier pretensión veredictoria: “Todo es resultado de opiniones ajenas”.

En la carta de lectores propuesta en la evaluación de sexto grado la

contundencia de la argumentación se debe, en buena medida, al predominio de la modalidad *de re*. El emisor describe el comportamiento de los jóvenes según su propio punto de vista y expresa las conclusiones a las que llega a partir de sus propias ideas y experiencias.

Los textos argumentativos evaluados

Tercer grado

La prueba del SERCE de tercer grado no incluyó textos con las características estructurales propias de los argumentativos verbales. Como se anunció, esto se debe a que —aunque los niños escuchan, leen y producen textos para convencer acerca de algo—, dichos textos tienen en general una intención ligada a las preferencias, así como a que no han adquirido aún la madurez discursiva para comprender textos argumentativos verbales.

Los dos textos propuestos en este grado se incluyen dentro de los géneros argumentativos publicitarios. El emisor pretende influir sobre la conducta del destinatario a través de enunciados breves con modalidad deóntica, de recursos icónicos y de una diagramación típica del género.

Campaña de salud. El primer texto es un afiche, fácilmente identificable por su formato: dibujo importante en posición central, tipografía llamativa, distribución diferenciada del eslogan y los enunciados secundarios, organización gráfica de los bloques de información. El dibujo central —el rostro de un niño que luce una hiperbólica sonrisa— apela a un destinatario específico: los niños. Esa sonrisa resulta agradable y se transforma en índice de un estado anímico: la alegría. Dado que el afiche refiere a la salud bucal, resulta sencilla la asociación entre la sonrisa, la alegría y la salud. Por oposición se configura un espacio semántico implícito en el que se asocian la tristeza y la enfermedad. Como ambas asociaciones son habituales en la cultura, el afiche confirma y refuerza un estereotipo.

El afiche forma parte de una campaña de salud bucal y el Ministerio de Salud se presenta como responsable de los enunciados. Esta posición de autoridad pública legitima sus pretensiones de influir sobre el destinatario. La identidad del emisor y su pretensión, expresada en imperativo en el centro del afiche, se asientan en presupuestos compartidos socialmente: un ministerio se ocupa de cuestiones de interés para la población de un país; sus consejos tienden al bien del destinatario; en distintos momentos realiza “campañas”, que son acciones generales y focalizadas en objetivos de mejora específicos.

Los consejos que da el emisor al niño acerca del cuidado de sus dientes completan una frase en imperativo (“Cuida tus dientes”) en forma de una lista de sintagmas encabezados por gerundios (“cepillándolos todos los días”, por ejemplo).

Invitación. Dirigido a estudiantes para que participen de un curso de cocina, este texto podría aparecer en la cartelera de la escuela o de un comercio de la zona, o en una publicación escolar. El texto tiene como título una pregunta dirigida al niño. El dibujo de un plato que, en altura, ocupa todo el margen izquierdo constituye una hipérbole gráfica que

Hipérbole e interpenetración

Eco (1975) analiza algunas de las figuras retóricas visuales propias de la publicidad y de otros textos argumentativos. Entre ellos menciona la “hipérbole”, que consiste en una amplificación que desborda los límites de la verosimilitud mediante el aumento o la disminución de un elemento más allá de las expectativas habituales. El sándwich que ilustra la invitación dada a los estudiantes de tercer grado, así como el tamaño de la dentadura del niño sonriente representado en el afiche de la salud bucal son ejemplos de hipérbol. En la contratapa del libro de cuentos se observa otra figura: la “interpenetración”. Se caracteriza por presentar una entidad imprecisa, cuyo significado tiene rasgos propios de dos o más tipos de objetos o seres diferentes.

Estereotipos publicitarios

Magariños de Morentín (1991) plantea que lo que el receptor ve en la publicidad gráfica le informa o representa dichos o situaciones altamente familiares. El publicista los ha transformado, alterando las cualidades o el orden en que habitualmente se los percibe, y esto le basta al receptor para pensar que está en presencia de un mensaje publicitario de “calidad” o “creativo”; después, el contenido del estereotipo pretenderá convencer al receptor de algo, pero esto se refiere a la finalidad del mensaje y no a los mecanismos que este pone en juego para “renovarse”. La evaluación que el receptor hace de la publicidad, según este autor, depende tanto de la vigencia de los estereotipos sociales seleccionados cuanto de la magnitud de la transformación que el creativo haya realizado sobre ellos.

Intenciones en la prensa

Si se piensa, por un lado, en las cartas de lectores, los editoriales, los comentarios de espectáculos, las columnas de opinión sobre la actualidad política; por el otro, en las noticias, las crónicas, las notas de investigación y las entrevistas, y finalmente en los crucigramas, las historietas y las “frases célebres”, se ve que los textos periodísticos pueden agruparse en tres grandes conjuntos según sus propósitos: persuasivos, informativos y de entretenimiento, respectivamente. En un diario hay, además, otros textos con intencionalidad persuasiva, pero cuyo emisor primero no es el diario mismo: es el caso de las publicidades y los avisos. Hay también géneros limítrofes: en ciertos chistes y caricaturas sobre la realidad se observa un equilibrio entre las intenciones de entretener y persuadir.



Revista mexicana fundada en 1885, con una relevante participación en la opinión política hasta 1902, cuando fueron encarcelados sus entonces directores: los hermanos Flores Magón. Durante su última época fue abiertamente opositora al régimen de Porfirio Díaz y sus editoriales se convirtieron en ideario de la Revolución Mexicana.

atrae la atención. El texto finaliza con un enunciado exclamativo mediante el que se apela al lector para que participe y que sugiere que no hacerlo implicaría perderse algo especial.

El título y el enunciado final se destacan por estar descentrados con respecto al cuerpo del texto. Este está organizado en dos partes: un párrafo donde se delimita el grupo destinatario de la invitación y donde se dan el nombre del curso y su objetivo, y otro en el que se listan sus datos (dónde y cuándo se realizará). En la primera parte, se emplean recursos lingüísticos persuasivos deónticos, como la segunda persona y el imperativo, y adjetivos y adverbios que implican una valoración positiva del curso. Estos adjetivos y adverbios abren un “programa argumentativo” que justifica el elogio del curso. Para Anscombe y Ducrot (1988), un adjetivo que adjudica una propiedad o una cualidad a un objeto sintetiza un programa argumentativo porque, por ejemplo, si se dice que un curso es “divertido” no se describe algo inherente a él, sino que se hace una valoración positiva que da razones para asistir. Este valor argumentativo se camufla en un valor descriptivo por el uso de adjetivos, clases de palabras centrales en la descripción, como vimos.

Sexto grado

En la prueba de sexto año se incluyeron dos textos de finalidad persuasiva.

Carta de lectores. De cinco párrafos, tiene una estructura argumentativa canónica. En orden, describe la situación que motiva la argumentación, presenta la tesis u opinión de la que pretende convencer, una serie de tres argumentos que la sustentan y una apelación a quienes deberían responsabilizarse de la situación. Por otra parte, tiene elementos de enlace entre las ideas típicas de la argumentación (“además” para sumar argumentos, “por otra parte” para introducir el último). Un marcador de opinión, “es lamentable que”, explicita la posición del emisor ante la situación que motiva la carta.

Esta carta ubica al lector en el ámbito del debate acerca del uso que los jóvenes hacen de su tiempo libre, de los juegos de computadora y su incidencia (negativa según la autora) en su formación. El emisor se presenta en el primer párrafo como portador de los atributos “adulto/trabajador”, que opone a los de los referentes de su discurso: los “niños/jugadores”. El primer párrafo, formado por un único enunciado, presenta el ir y venir del trabajo del emisor ante un lugar fijo: el local de computadoras siempre lleno de niños. Si el lugar social adjudicado al adulto es el del trabajo, el lugar del niño es la escuela. La ausencia de referencia a esta constituye un juicio que debe inferirse. El primer párrafo, en suma, pone en escena el problema y delinea el proyecto argumentativo: el niño no está donde debería estar según la distribución de lugares de una sociedad que funciona bien.

En el segundo párrafo, los niños son nombrados como “quienes tienen en sus manos el futuro del país”. La justificación de la importancia de este tema se evidencia en el hecho de que los niños se convertirían en

un potencial peligro. A esta proposición se llega mediante un encadenamiento de ideas que el lector debe reconstruir: el futuro está en manos de los niños, estos solo juegan a la guerra (así se generaliza el contenido de los juegos de computadoras); por lo tanto, harán la guerra. Ligada a esta visión de los niños, se presenta la visión sobre los adultos (el emisor se posiciona como representante típico): se educaron leyendo literatura (desarrollando su pensamiento) y hoy (que equivale al futuro de los niños) van y vienen del trabajo.

Según el emisor, la literatura ocupó para los adultos la actividad de la escuela y del ocio. Los juegos de computadora ocupan solo el lugar del ocio. Dos efectos negativos del pasatiempo de hoy constituyen los argumentos en contra de esta actividad de los niños: los alejan de las actividades al aire libre y los aíslan sustituyendo el intercambio entre pares por la relación de cada uno con su computadora. Todo el texto se desarrolla en base a la oposición entre el ayer y el hoy, el mundo de los jóvenes y el de los adultos, la literatura y los juegos de computadora. La opinión del emisor se asienta en la premisa —un estereotipo— de que “todo tiempo pasado fue mejor”. La valoración de que lo natural es mejor que lo artificial (las actividades al aire libre son preferibles al encierro que implica jugar con la computadora) se asienta en el mismo tópico.

La carta finaliza con una apelación con modalidad deóntica dirigida a las personas responsables de esos niños. Todos los enunciados anteriores tienen modalidad epistémica de aserción y modalidad discursiva de re.

Contratapa de un libro de cuentos. Simulada como portador textual auténtico, pretende persuadir acerca de la conveniencia de leer las historias contenidas en el libro. En el texto se despliegan recursos persuasivos lingüísticos y gráficos. Se representa un paisaje lunar sin presencia humana y se insinúa la de un ser vivo extraño sumergiéndose en un lago; algunos signos gráficos dan impresión de movimiento, lo que resulta inquietante. Sobre este escenario el texto verbal invita a leer los cuentos de misterio. El cuerpo del texto consta de dos párrafos. El primero está conformado por una serie de preguntas sobre asuntos misteriosos, a los que solamente se podría responder después de leer los cuentos. El segundo describe el contenido para justificar por qué esos relatos resultarán atrapantes para el niño. La garantía final de la calidad del libro consiste en calificar a los autores como “grandes” y “reconocidos”.

Tareas y resultados

Tareas y resultados de tercer grado

Analizaremos las respuestas de los niños a las preguntas sobre los dos textos con intención persuasiva, al servicio de la cual se ponen en juego recursos lingüísticos y gráficos típicos de la publicidad.

Las tres preguntas sobre el afiche de la campaña de salud se ubicaron en los niveles de desempeño I, II y III. Para explicar la creciente dificultad de las preguntas con respecto al mismo texto cabe analizar cuáles son los procesos cognitivos exigidos para responderlas.

Portador textual

Los portadores textuales son los soportes materiales de los textos. La materialidad de todo texto participa indudablemente en la construcción de su sentido, al punto de que este cambia si se modifica aquel. El mundo textual es mundo de objetos, de portadores que dan base y limitan tanto la interpretación cuanto las convenciones de lectura. Sin remontarse al pergamino antiguo, que no permitía la relectura porque se enrollaba lo que acababa de leerse para desenrollar lo que seguía, basta como ejemplo cercano el tipo de lectura que imponía la prensa gráfica a principios del siglo pasado, con sus hojas de casi 90 centímetros de alto, su diagramación en angostas y larguísimas columnas y su carencia de fotografías instantáneas: el diario no se podía leer en un medio de transporte y de pie, como es usual hoy en la mayoría de nuestros países. Desde esta perspectiva, los libros de texto y las fotocopias neutralizan el tipo de lectura que impone el portador original al constituir ellos mismos un nuevo soporte. Indagar en qué medida los estudiantes conocen los portadores de los textos es indagar qué familiaridad tienen con los objetos que contienen la información fuera de la vida escolar.

Fragmento de uno de los Rollos del Mar Muerto, aparentemente copiados entre los años 250 a. C. y 68.



Afiche: identificación de información literal

Nivel de desempeño	I
Respuestas correctas	87%
Respuestas a los distractores	B: 5% C: 4% D: 2%
Respuestas inválidas	2%

Afiche: ubicación de información no literal asociando términos relacionados

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	66%
Respuestas a los distractores	A: 10% C: 9% D: 12%
Respuestas inválidas	3%

Afiche: identificación de la función comunicativa de un recurso gráfico

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	56%
Respuestas a los distractores	A: 26% B: 9% D: 6%
Respuestas inválidas	3%

Afiche: identificación de información literal. La pregunta más fácil, respondida correctamente por 89% de los estudiantes de tercer grado, requiere la identificación de la primera recomendación para el cuidado de los dientes. La pregunta está formulada de tal manera que la información que debe marcarse es prácticamente literal. Las opciones incorrectas están muy alejadas conceptualmente de la clave; por ejemplo, “comer golosinas”.

Afiche: ubicación de información no literal asociando términos relacionados. La segunda pregunta en orden de dificultad requiere la ubicación de una información menos literal que la del ítem anterior. El proceso que probablemente realiza el niño para identificar la respuesta correcta consiste en asociar los términos “sonrisa” y “dientes” (en el texto) y “dentadura” (en el ítem). Entre “sonrisa” y “dientes” hay una relación de metonimia que la imagen aclara. Entre “dientes” y “dentadura” hay una relación de derivación morfológica, de la que resulta un vocablo más técnico y abstracto. De los niños, 68% eligió la opción correcta. Como se observa en la ficha de la derecha, los tres distractores tuvieron aproximadamente el mismo número de marcaciones.

Afiche: identificación de la función comunicativa de un recurso gráfico. La tercera pregunta, que se ubicó en el nivel III de dificultad, fue respondida correctamente por 58% de los niños. Requiere analizar el afiche en su aspecto formal y pide determinar la función que cumple un recurso clave en la gráfica de la vía pública: el tamaño de las letras.

De los estudiantes, 27% elige la opción que plantea un motivo estético no específico del género publicitario en cuestión, porque en la publicidad que se ubica en lugares públicos importa más la legibilidad de la letra por su tamaño que el hecho de que sea “bonita”. Para esos niños, valorar el funcionamiento comunicativo del texto en función de su intención parecería constituir un problema.

Enseñar a transitar de la generalidad a la especificidad y viceversa, y a analizar los recursos lingüísticos e icónicos en textos concretos que responden a características propias de un género ayuda a desarrollar la competencia comunicativa. Para esto es necesario incorporar en la reflexión sobre lo que se lee y se escribe la dimensión pragmática: quién es responsable del discurso, a quién está dirigido, con qué propósito, qué mecanismos se usan para alcanzarlo. Estudiar funcionamiento comunicativo del texto permite comprender por qué un autor eligió cierto vocabulario, ciertas estructuras sintácticas, cierto orden de la información, ciertos recursos gráficos, etcétera.

Analizaremos ahora las tres preguntas sobre la invitación, que resultaron relativamente difíciles.

Afiche colombiano para la promoción de la lectura.



Invitación: identificación de información explícita ubicada en el cuerpo del texto. Este ítem pide al niño que identifique el nombre del curso al cual se lo invita a inscribirse. De los estudiantes, 29% responde correctamente, mientras que 51% elige como nombre el enunciado interrogativo que se presenta al comienzo del texto: “¿Te gustaría cocinar?” Ese enunciado inicial tiene una función persuasiva, porque atraer la atención del lector es el primer paso para convencerlo.

La información que corresponde a la respuesta correcta aparece en el cuerpo del texto con letras destacadas y se la cita literalmente en una de las alternativas. Reconocer el nombre del curso implica inferir o detectar que una publicidad no tiene ni nombre ni título en sentido estricto. “Leer es rico. Campaña *Lectura para todos*” tiene, al comienzo, un eslogan y, en un segundo plano si se imagina el diseño gráfico, el nombre de la campaña (y no de la publicidad misma). Reconocer ese nombre exige “introducirse” en el texto y diferenciar sus niveles de organización de la información.

La asociación título-tema es típica de los textos informativos y los lectores usan el conocimiento de esta relación en forma estratégica para anticipar el contenido. Pero esta asociación no es propia de todos los géneros y parece necesario enseñar a reflexionar sobre el orden de las informaciones a la vez que sobre sus funciones específicas en el marco de diferentes prácticas comunicativas.

Invitación: identificación de información sintética expresada en otro código. El segundo ítem pregunta cuántos días a la semana se dicta el curso. Esa información se encuentra en el segmento informativo, regido por las modalidades de la certeza, que muchos textos publicitarios contienen: dónde obtener el producto, cómo abonarlo, etc. Las opciones de respuesta están expresadas en código numérico y el dato aparece en el texto en forma verbal: tales días, entre tal y cual hora. Esta conversión, que supone también una síntesis —dos nombres de días se convierten en un solo número—, resultó difícil para los estudiantes: solo 37% la marcó. La opción que resultó más atractiva y fue marcada por 30% de los estudiantes es un dato que aparece en el texto como número: la cantidad de clases.

Hemos visto en otros ítems que la conversión del código verbal en código gráfico es en general difícil para los estudiantes; ahora podemos agregar que también es compleja la traducción del código verbal al numérico, al menos cuando el segundo sintetiza al primero.

Cabe introducir otra posible interpretación de la fuerte marcación del distractor B: para los niños en edad escolar, cuatro clases pueden haber sido interpretadas como cuatro días por semana porque ellos tienen “días de clase” como “días de la semana”; en este caso, nuevamente ha primado la experiencia propia por sobre la nueva información que el texto provee. El trabajo sistemático de indagación de las ideas previas y de su diferenciación respecto de las que proveen las fuentes de información parece ser necesario en las aulas de la región.

Invitación: identificación de información explícita ubicada en el cuerpo del texto

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	29 %
Respuestas a los distractores	A: 51% B: 10% C: 6%
Respuestas inválidas	4%

Invitación: identificación de información sintética expresada en otro código

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	37%
Respuestas a los distractores	B: 30% C: 12% D: 17%
Respuestas inválidas	4%

Invitación: interpretación del sentido global del texto

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	24%
Respuestas a los distractores	A: 28% B: 31% D: 12%
Respuestas inválidas	5%

Carta lectores: comprensión de lo que se hace al escribir la carta

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	43%
Respuestas a los distractores	A: 22% C: 23% D: 10%
Respuestas inválidas	2%

Invitación: interpretación del sentido global del texto. La pregunta sobre la invitación que resultó más difícil requiere considerar el texto como un todo y juzgar el sentido de su contenido. El ítem preguntó a los niños cuál de cuatro palabras (adjetivos) dados en las alternativas NO podría aparecer nunca en una publicidad sobre un curso de cocina. Tres de las opciones —los distractores— expresaban valores positivos y podrían haber figurado entre los adjetivos que conforman el programa argumentativo del texto. La respuesta correcta, como es obvio, era un adjetivo claramente descalificatorio: “repugnante”. Si bien en la pregunta se enfatiza con letra destacada la negación, razonar la exclusión parece constituir una dificultad mayor que razonar la inclusión. Sería interesante que el docente que dicta tanto Lenguaje como Matemática comparara el desempeño frente a este tipo de relaciones en ambas áreas.

Como se observa en la ficha, la clave fue elegida por 24% de los niños. Tanto el distractor A como el B recibieron más marcaciones: 28% y 31%, respectivamente. El distractor C (12% de marcaciones) es, desde cierto punto de vista, el menos elogioso de la comida: “económica”. En suma, 76% de niños comprendieron cómo una publicidad elogia lo que ofrece, pero no pudieron reconocer la antonimia, lo que excluye.

Máscara de la etnia Boruca (Costa Rica). El recurso de la interpenetración se observa en el entrelazamiento de varios seres.



Tareas y resultados de sexto grado

De las seis preguntas referidas a la carta de lectores, tres requieren considerar el texto en su globalidad y exigen situarse en las particularidades de la argumentación. Comprender esta carta implica darse cuenta de que en ella se pretende convencer de una opinión y no meramente ofrecer información. Las tres preguntas se ubicaron en el nivel III de desempeño.

Carta de lectores: comprensión de lo que se hace al escribir la carta. Este ítem demandó determinar cuál es el acto de habla realizado mediante la escritura de la carta, es decir, qué acción se hace al escribir. Las alternativas a la respuesta correcta (“dar opiniones”) están encabezadas por los actos de habla “narrar”, “describir” y “enseñar”.

De los estudiantes evaluados, 43% respondió en forma correcta y 22% y 23% seleccionó “narrar” y “describir”, respectivamente. Tal vez, estas actividades son más frecuentes en algunas aulas que “dar opiniones” o es más habitual su denominación.

Es conveniente considerar que los niños que responden correctamente parecen identificar en este caso una opinión seguramente contraria a la que ellos tienen sobre los juegos de computadoras (recordemos que la autora de la carta los critica), es decir, separarían sus propias ideas de las de la autora y reconocerían

an que son “tema de opiniones encontradas”. Tengamos presente que al analizar ciertos ítems referidos a otros tipos de texto —como la descripción y la explicación— encontramos mayores dificultades en efectuar esta separación. De hecho, la hipótesis de que la argumentación sería mejor entendida si la autora de la carta planteaba una tesis contraria a las opiniones de los niños fue considerada en el momento de seleccionar el texto. Sin embargo, veremos enseguida hasta qué punto los niños pueden aceptar opiniones contrarias a las propias o diferentes de ellas cuando se las cita en forma concreta.

Finalmente, el distractor menos marcado fue “enseñar”: 12% de los niños no diferenció la acción de convencer de la de promover aprendizajes a través de un escrito.

Carta lectores: interpretación de la intención del emisor. Este ítem tiene la particularidad de que todas las opciones de respuesta están encabezadas por verbos que expresan intención persuasiva. Por lo tanto, identificar la respuesta correcta a cuál es la intención principal del emisor requiere captar la tesis que se presenta como complemento de esos verbos. Debe señalarse que, si bien los distractores contienen palabras o aluden a temas tocados en el texto, son ideas que la autora no defiende.

De los estudiantes que respondieron al ítem, 35% lo hizo correctamente. Es interesante pensar por qué un porcentaje mayor (39%) eligió una idea que podría inferirse reconstruyendo argumentos de la autora mediante procesos de razonamiento muy complejos para el nivel y que resulta secundaria de todos modos. Esa idea es: “causar interés por la educación y la lectura de obras literarias”.

Al parecer, aceptar que la intención principal de alguien es convencer de que los juegos de computadora causan problemas a los niños no es tan simple como aceptar que la autora de una carta de lectores da una opinión (“Carta lectores: comprensión de lo que se hace al escribir la carta”). Reconocer que se opina es más fácil que reconocer con qué intención se lo hace, tal vez, porque esta intención no es la misma que los niños tienen. Sin embargo, lo que más parece influir en la respuesta es el contenido del distractor A en el contexto de una evaluación educativa: es muy probable que una cantidad significativa de estudiantes se haya sentido inclinada a marcar lo que supone que el evaluador o la escuela esperan y no lo que el texto dice; en este marco “causar interés por la educación y la lectura de obras literarias” puede haber sido interpretado como más “correcto” que “convencer de que los juegos de computadora son dañinos”.

Carta lectores: identificación de la tesis. Otra pregunta cuya comprensión implica considerar la argumentación en su conjunto pide que se elija la idea principal del texto —la tesis— entre cuatro opciones que son lugares comunes relacionados con el ya comentado tópico “Todo tiempo pasado fue mejor”; por ejemplo, “los padres de antes se interesaban por su hijos”.

Carta lectores: interpretación de la intención del emisor

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	35%
Respuestas a los distractores	A: 39 % B: 15 % C: 9%
Respuestas inválidas	2%

Carta lectores: identificación de la tesis

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	36 %
Respuestas a los distractores	A: 29% B: 21% D: 12%
Respuestas inválidas	2%

Contratapa: identificación del propósito de la lectura

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	27%
Respuestas a los distractores	A: 37% C: 15% D: 18%
Respuestas inválidas	2%

Texto y paratexto

En semiología y análisis del discurso, se designa con el nombre de “paratexto” todo componente de un libro u otro tipo de publicación que no forma parte del texto verbal mismo: el soporte material externo (tapa, contratapa, solapa, formato, tipo de papel) e interno (ilustraciones, diseño gráfico y tipográfico, fotografías) y los escritos complementarios (prólogo, notas, epígrafes, dedicatoria, índice, apéndice, resúmenes, glosario, bibliografía). Para Genette (1987), el paratexto es lo que hace que el texto se transforme en libro. Enseñar el paratexto es importante no solo porque permite organizar la lectura por el reconocimiento de las funciones de diferentes partes de una publicación, sino también porque introduce al estudiante en el mundo del mercado de los libros: la elección de ciertos tipos de papel, de cierta forma de ilustración, de cierto diseño compone, en realidad, tanto un lector imaginado como un potencial comprador. El análisis de los libros de texto antes de recomendar su adquisición, para determinar qué tipo de docente y de alumno construyen, qué tipo de información aportan mediante las imágenes o qué gusto estético forman, entre otros aspectos, es una tarea a la que deberían darse los educadores.

↓ Para profundizar en el análisis del paratexto puede leerse Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Eudeba.

La respuesta correcta fue marcada por 36% de los niños. Se trata de estudiantes que logran descartar ideas secundarias atractivas, coincidentes con temas frecuentes en las conversaciones cotidianas, y que reconocen una tesis muy probablemente contraria a la propia: “los juegos de computadoras son dañinos”.

Un porcentaje significativo (29%) eligió una idea que puede inferirse reconstruyendo los argumentos de la autora, pero que resulta secundaria al punto de estar incluida en una enumeración de ejemplos dentro de uno de los argumentos. El enunciado con modalidad epistémica de certeza que marcan es “los museos ya no son visitados por los niños”. Nuevamente se observa que algunos estudiantes parecen asumir o actúan una responsabilidad que el mundo de la escuela o de la alta cultura les hace creer “correcto” o “deseable”.

El distractor que recibió menos marcaciones afirma que los legisladores no cumplen con sus funciones; esto puede deberse a que a esta edad la autoridad es concebida como benefactora, como se ha visto en el lateral de la página 44.

Para finalizar el análisis de la lectura de argumentaciones en sexto grado comentaremos un ítem referido a la contratapa.

Contratapa: identificación del propósito de la lectura. Este ítem exige determinar para qué sirve leer una contratapa. En la respuesta correcta se ha puesto el acento en el carácter informativo del texto, es decir, se dejó de lado la intención persuasiva y se planteó como función “enterarse de las características del libro”.

La pregunta resultó ubicada en el nivel IV, como se observa en la ficha. Fue respondida correctamente por 27% de los niños. Estos estudiantes pueden haber arribado a la respuesta correcta de tres formas no excluyentes: por lectura adecuada de las informaciones dadas, por conocimiento adquirido mediante la experiencia de las funciones de la contratapa y por aprendizaje de esas funciones a partir de situaciones de enseñanza.

Uno de los distractores recibió más marcaciones que la clave: 37%. El análisis de esta elección refuerza hipótesis ya esbozadas, pues ese distractor alude a que la contratapa sirve para que los lectores aprendan a escribir cuentos. Es decir, el mundo de lo que la escuela hace y de lo que espera que el estudiante haga —desde el punto de vista de este— vuelve a sobreimponerse a la información que el texto proporciona. Los otros dos distractores, con 18% y 15% de marcaciones, también hacen referencia a aprendizajes y conocimientos, solo que de modo menos directo: “responder a preguntas complejas” y “conocer autores e ilustradores”.

De los resultados sobre la argumentación

La prueba del SERCE de tercer grado no incluyó textos con las características estructurales propias de los argumentativos verbales, sino dos textos argumentativos publicitarios. En ellos se pretende influir sobre la conducta de un destinatario a través de enunciados breves con modalidad deóntica, recursos icónicos y una diagramación típica del género. En cambio, en sexto grado, se usó una carta de lectores con estructura argumentativa: tesis, razonamientos y conclusión. Además, se empleó, simulada como portador textual auténtico, una contratapa que intenta convencer acerca de la conveniencia de leer las historias contenidas en el libro y que incluye recursos persuasivos lingüísticos y gráficos.

En tercer grado, las tareas y los resultados obtenidos por los niños fueron los siguientes:

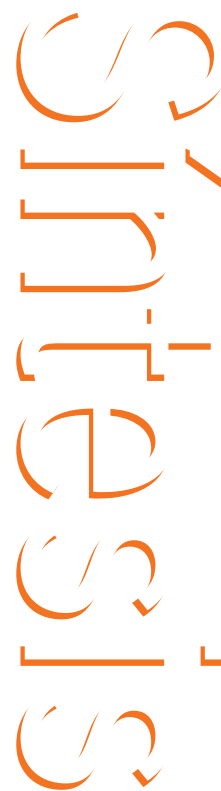
- identificación de información literal en el afiche —lo que no supone abordar la argumentación como tal— (89% de respuestas correctas);
- ubicación de información no literal en el afiche, asociando términos relacionados —lo que tampoco supone abordar la argumentación— (68% de respuestas correctas);
- identificación de la función comunicativa de un recurso gráfico del afiche (58% de respuestas correctas);
- identificación de información explícita ubicada en el cuerpo de la invitación, que compite con un primer enunciado destacado con el fin de llamar la atención (29% de respuestas correctas);
- identificación en el ítem de información sintética y numérica expresada en palabras en el texto (37% de respuestas correctas) e
- interpretación del sentido global de la invitación y de los adjetivos que deberían excluirse para que resulte persuasiva (24% de respuestas correctas).

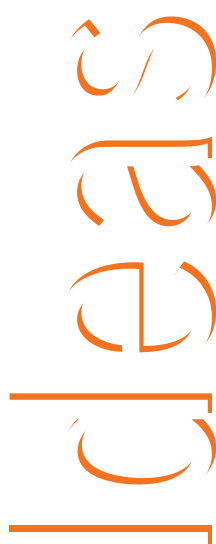
En sexto, las tareas y los resultados alcanzados por los estudiantes fueron los siguientes:

- identificación del acto de habla “opinar” en la carta de lectores (43% de respuestas correctas);
- interpretación de la intención del emisor de la carta de lectores (35% de respuestas correctas);
- identificación de la tesis de la carta de lectores (37% de respuestas correctas) e
- identificación del propósito de la lectura de una contratapa (27% de respuestas correctas).

Entre los factores que hemos señalado como hipótesis explicativas de estos resultados se encuentran que la identificación de información literal es más simple que la de información reformulada a través de cambios morfológicos o transposición de códigos, que el mundo de lo que la escuela hace o lo que estudiante supone que espera de él prima a veces sobre la información que el texto proporciona y que el reconocimiento de funciones propias de unos géneros es asimilado al de funciones de otros géneros aparentemente más frecuentes en el aula.

A partir de estas consideraciones, en el siguiente apartado se formulan una serie de recomendaciones para la enseñanza de argumentaciones.





Ideas para favorecer la lectura de argumentaciones

- Enseñar a comprender y a producir argumentaciones para educar el pensamiento crítico, la participación en la vida pública y la visión democrática de y en las organizaciones sociales.
- Favorecer la diferenciación entre argumentación como actividad y argumentación como texto, señalando la diferencia entre lo universal y lo particular, y los mecanismos que hacen efectiva una argumentación, tanto los de tipo inductivo como los de tipo deductivo.
- Propiciar el diálogo con el discurso ajeno, propio de la argumentación, mediante la construcción de puntos de vista que lo tomen como referencia explícita o implícita.
- Favorecer el desarrollo de capacidades de descentramiento, que permitan ponerse en el lugar del otro para captar la lógica y la dirección de su razonamiento y formular argumentos propios sobre esa base, aceptándolos o refutándolos.
- Proporcionar, progresivamente, textos argumentativos cuyos temas estén cada vez menos “atados” a la experiencia directa y cotidiana de los estudiantes y más ligados a temas relativos a la sociedad, que requieren un mayor conocimiento del mundo y más elaboración intelectual.
- Ofrecer oportunidades para diferenciar opiniones de hechos y para juzgar la validez de los argumentos, reconstruyendo sus estereotipos, las supuestas verdades socialmente acordadas y la diferencia entre verdad y aceptabilidad.
- Proponer actividades de diferenciación de discursos de razonamiento como la demostración matemática y la argumentación, para favorecer la diferenciación entre verdad y verosimilitud o aceptabilidad.
- Analizar textos argumentativos de diferentes géneros que permitan identificar características comunes y distinguir particularidades.
- Analizar mecanismos persuasivos verbales y visuales propios de la publicidad, para formar lectores críticos de la sociedad de consumo.
- Promover la asociación entre argumentación y contexto: qué hecho ocurrido provoca que alguien argumente, a quienes desea persuadir, con quienes cuenta como ya persuadidos, contra quienes argumenta, por qué selecciona ese modo de argumentar, qué características en tanto emisor lo habilitan para hacerlo, etcétera.
- Propiciar la captación de la intención argumentativa que muchas veces subyace a las descripciones (por ejemplo, de productos) y a las narraciones (por ejemplo, a cierta selección, asociación y organización de sucesos).
- Enseñar los modos verbales, los adverbios modales, los conectores, los discursos directos e indirectos, etcétera no como elementos abstractos del sistema de la lengua, sino de modo que puedan percibirse las posiciones que asume el hablante frente a lo que dice (certeza, duda, condición, posibilidad) y las otras posiciones que podría haber asumido y no asumió.
- Intentar que el contexto escolar pueda ser visualizado por los estudiantes como un espacio en el que, si bien se siguen ciertas reglas, se introducen textos que pueden plantear ideas diferentes de ellas.

8. Logros y dificultades en la lectura de instrucciones

La instrucción

Recetas, manuales de artefactos, consignas escolares y muchos otros textos integran el discurso instruccional, que fue configurándose como un medio semiótico socialmente construido a fin de organizar patrones de conducta y secuencias discursivas. La comprensión de este tipo de discurso nos permite acceder al mundo de las técnicas, las labores artesanales y los instrumentos de una cultura a través de un auxiliar diseñado para aprender a usar objetos y realizar procedimientos.

Silvestri, 1995.

La cita inicial corresponde a uno de los pocos libros académicos dedicados específicamente al texto instruccional, pero la hemos seleccionado no por esa razón, sino porque señala dos aspectos que nos parecen claves en relación con este tipo textual: no se trata solo de un texto: es también un artefacto para organizar, orientar y dirigir la conducta, tanto en situaciones individuales (es el caso de las instrucciones para el uso de un aparato) como sociales (es el caso de los edictos y los reglamentos).

Instrucción como tipo textual. Algunos autores no consideran que la instrucción es una clase específica de texto y la incluyen dentro de la descripción, porque tiene una estructura jerárquica (tema: “ingredientes”; subtemas: cada uno de los ingredientes listados). En este libro, consideramos que vale la pena tratarla como una clase de texto particular, por un lado, por las mencionadas funciones sociales —no coincidentes con las de la descripción tal como se la trató en el capítulo 5— y, por otro, porque la instrucción está presente en la vida escolar siempre que el docente indica a un alumno cómo hacer algo. Debido a esta última razón, haremos referencia a las instrucciones escolares o “consignas”, como se las llama en algunos países de nuestra región, aunque no han sido evaluadas en sí mismas y solo han aparecido al comienzo de la prueba.

La instrucción aparece en canales escritos, orales o audiovisuales; por ejemplo, en las recetas de cocina que leemos en revistas, escuchamos en la radio o vemos en la televisión, o en las ayudas de los programas de computadora.

Partes constitutivas. Si pretenden indicar cómo hacer algo, los textos instruccionales no pueden limitarse a enunciar la acción final (“construir un caleidoscopio”, “escribir un cuento”). En este caso, la persona que leyera el texto no sabría cómo llevar a la práctica la actividad. El autor de una instrucción quiere asegurarse la correcta ejecución de las acciones necesarias para arribar a la meta y el lector pretende conocer cómo concretar paso a paso la actividad. Además, en algunas ocasiones necesita conocer los elementos o las herramientas que debe utilizar para realizarla. Por eso, el texto instruccional presenta una meta o acción final, una serie de acciones parciales o procedimientos y, en algunos casos, también una lista de elementos.

Buenos modales por entregas

El *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales*, precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre, fue escrito por entregas, durante 1853, por el venezolano Manuel Antonio Carreño. El texto se convirtió finalmente en un clásico latinoamericano. Entre otras reglas de etiqueta y buenas maneras, se dan las siguientes:

- Ponerse rouge en la mesa después de almorzar.
- No salir o recibir con cachirulos.
- No andar con las uñas con esmalte a medias o sucias.
- No hablar de hemorroides, operaciones, celulitis y temas afines.
- No rascarse o pellizcarse la cara en público.
- No preguntar indiscretamente si una mujer se tiñó el pelo o si el hombre anda con peluca.
- No peinarse con un cepillo sucio.

En Internet se encuentran varios foros de discusión en los que participan jóvenes y adultos y que se centran en la vigencia o en la pérdida de actualidad de las instrucciones de Carreño.

Urbanidad en la escuela

Según Guereña (2005), a mediados del siglo XIX llegaron a las escuelas españolas los libros de buenas costumbres, donde se enseñaban la moral, las virtudes y algunas reglas de protocolo e higiene que debían observar los niños y las niñas. Estos tratados de urbanidad ya existían para guiar los usos sociales de la aristocracia. La constitución de la sociedad burguesa y la extensión de la educación a clases menos favorecidas determinaron su ingreso en la escuela. Esos manuales eran los libros con los que se enseñaba a leer y se adoctrinaba. “El que enseña domina, puesto que enseñar es formar hombres amoldados a las miras del que los adoctrina”, afirmaba Antonio Gil de Zárate (1783-1861), primer director general de Instrucción Pública bajo la monarquía de Isabel II. Como el cuerpo humano era una “fuente potencial de corrupción”, se enseñaba a los niños, por ejemplo, que “Dormir desnudo hace pensar en un salvaje, y toda persona medianamente culta lo tiene en un horror” (López y Candeal, 1882, *Breve tratado de urbanidad*). Guereña asegura que la obra de Erasmo de Rotterdam titulada *De civilitate morum puerilium libellus* (1530, *De la urbanidad en las maneras de los niños*) es un antecedente clave de los manuales de buenas maneras que luego proliferaron en España, porque introdujo en la civilización occidental un nuevo concepto de civilidad: el de ideal de perfectibilidad social y desarrollo frente a la “barbarie” y la “ignorancia”.

Antes de maquillarse la mujer debe determinar qué tipo de cara tiene, según Anita Colby en su manual *Tu belleza*, de 1954.

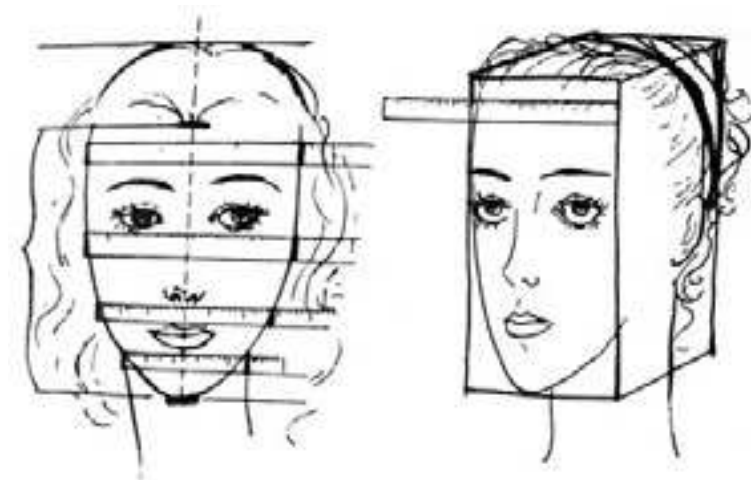
Elementos paratextuales. Como los textos instruccionales tienen la finalidad de orientar a alguien para que pueda realizar algo, presentan elementos que facilitan el reconocimiento de sus partes, así como la diferenciación y el orden de los pasos. Estos son el título (que identifica la meta), los subtítulos (que distinguen las partes: lista y procedimientos) y los marcadores gráficos: puntos, guiones, etc. (que distinguen uno y otro paso) o números (para ordenar o marcar la secuencia). En algunos géneros las imágenes, simples y realistas, ilustran las instrucciones; a veces son decorativas (como los platos terminados en las recetas) y otras veces apoyan la comprensión estableciendo relaciones de redundancia con el texto verbal (como las instrucciones para la instalación de aparatos).

La secuencia instruccional. La secuencia de los textos instruccionales está ordenada temporal y lógicamente. La más habitual dispone los procedimientos de manera sucesiva (primero se indica la realización de una acción y luego la de otra). Los pasos también pueden presentarse en secuencias simultáneas (dos acciones deben realizarse al mismo tiempo, como en una rutina de gimnasia), secuencias alternativas (es posible realizar una acción u otra) y secuencias repetidas (la misma acción debe ejecutarse más de una vez).

Modalidades. Los textos instruccionales presentan los procedimientos en modalidad deóntica (p. 87), como órdenes o prescripciones. Los verbos utilizados para designar las acciones que deben seguirse se formulan en modo imperativo (“pele”, “redacta”), en infinitivo (“pelar”, “redactar”) o en frases con “se” pasivo (“se pela”, “se redacta”). Para expresar las acciones optativas se recurre a verbos y frases verbales que evidencian la intención de recomendar (“sugerir”, “poder”, “convenir”; “puede hacerse”, “es posible”, “es ideal”, “es conveniente”) o al condicional simple (“podría”, “deberías”).

Prescribir y recomendar hábitos o conductas. Existe otra variedad de textos instruccionales que no prescriben ni recomiendan acciones, sino hábitos, conductas pautas o reglas: cómo comportarse en un lugar público, cómo ser cortés, cómo permanecer en una biblioteca, etc.

Prescriben conductas los reglamentos y las leyes, textos producidos por instituciones (la escuela, un club, el parlamento) que establecen normas obligatorias de comportamiento; si no se las cumple, la institución impone algún tipo de sanción. Generalmente, se formulan como prohibiciones.



Recomiendan conductas los manuales de cortesía, los libros de autoayuda y la enorme variedad de consejos (orales y escritos) para llevar una vida sana, ser feliz o disfrutar de unas buenas vacaciones. Se trata de textos que aconsejan hábitos o costumbres socialmente considerados, precisamente, recomendables.

Las instrucciones o consignas escolares. Entre los diferentes textos orales y escritos que se presentan a los estudiantes, se encuentra el conjunto de actividades que proponen el docente y el libro de texto para realizar una tarea relacionada con el aprendizaje.

Las instrucciones o consignas escolares se expresan mediante una prescripción o una serie de prescripciones. En teoría se formulan con una sola prescripción cuando el instructor considera que la actividad es sencilla o conocida por el destinatario (“Subraya los sustantivos comunes”, “Redacta un texto de 15 líneas sobre tus vacaciones”) y mediante una secuencia cuando las actividades son complejas (como la realización de un experimento de Ciencias Naturales) o cuando el objetivo busca dar orientaciones precisas. Sin embargo, en la práctica, una instrucción como “Redacta un texto de 15 líneas sobre tus vacaciones” resulta imprecisa, por ejemplo, en este caso: ¿Qué clase de texto escribir: narración o descripción? ¿Qué género adoptar: carta, folleto turístico o cuento? ¿Para quién: para un amigo o un público amplio? ¿Con qué estilo: informal o formal?

Quienes omiten esas especificaciones parten de que han desarrollado el tema en cuestión: han explicado, proporcionado materiales de lectura y guías para el afianzamiento de los conceptos, y han realizado evaluaciones puntuales de la comprensión; esto bastaría para haber establecido con los alumnos un acuerdo comunicativo tal que ellos comprenden qué se les demanda: “Si estuve enseñando descripción, saben que el texto deberá ser descriptivo”, explican algunos docentes (Atorresi, Loureiro, Picaroni y Ravela, en prensa).

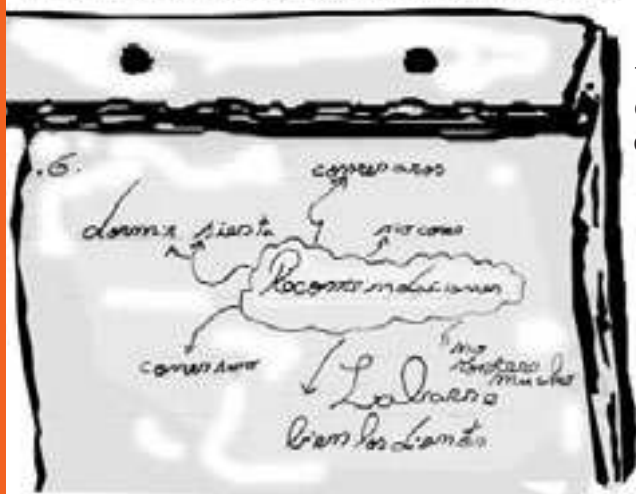
El trabajo escolar impone rutinas; un régimen de trabajo con tiempos, espacios, productos y normas de conducta específicos. La participación activa en los “rituales escolares”, que no implica ausencia de aprendizaje de contenidos, suele ir acompañada de un aprendizaje secundario: en ciertas materias y frente a ciertos maestros hay que actuar de cierto modo, en el momento justo y de acuerdo con las formas esperadas (“lo que importa es tener la carpeta completa y con buena caligrafía todos los viernes”, “lo que importa es hacer muchas preguntas en clase”, etcétera).

El cumplimiento de las normas tácitas que regulan el trabajo escolar parece definir con frecuencia los criterios de evaluación del estudiante por parte del docente. La excelencia escolar, “definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el ejercicio calificado del oficio de alumno” (Perrenoud, 1988; 220 de la trad.cast.), es decir, con el cumplimiento de lo que el docente espera. Debido a la existencia de tales rituales comunes, el docente expresa a veces las consignas solo oralmente, de modo simplificado o ambiguo e interpreta que todo estudiante que falla no ha estudiado o seguido las clases debidamente. Sin embargo, la correcta resolución de algunas actividades solo sería posible si las ins-

Conceptos y procedimientos

A partir del conocimiento de acontecimientos singulares, las personas construyen un conocimiento genérico de conceptos y reglas que suele denominarse “conocimiento conceptual” (Barsalou, 1992). El conocimiento conceptual cumple importantes funciones: realiza análisis de casos particulares, predice y orienta la acción, y sirve al conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental es el único que nos permite usar el conocimiento conceptual y la finalidad del conocimiento es su uso. El conocimiento conceptual no puede ser utilizado, sino solo “declarado” e incluso podría decirse que “declarar un conocimiento” es realizar un procedimiento. El conocimiento conceptual solo tiene sentido si se lo pone al servicio del conocimiento procedimental y si sirve de base para su construcción y su expresión (Aparicio, 1995). Por tal razón, las tareas escolares no deberían pensarse solo en términos de conceptos o temas y debería considerarse la serie de procedimientos que demanda su realización.

- Escribe en borrador seis de las recomendaciones recibidas.



Borrador elaborado por un niño de tercer grado para las pruebas de Escritura del SERCE. La instrucción pidió transmitir a la familia una lista de recomendaciones que un médico (imaginario) había dado en la escuela para cuidar la salud bucal y prevenir la gripe y la diarrea. También solicitó que se realizara el borrador, se lo revisara de acuerdo con ciertos parámetros y se lo pasara en limpio.

trucciones fueran escritas, precisas y complejas.

El alumno interpreta que, si se enseñó la descripción, debe redactar una descripción, pero “redactar una descripción” es una actividad que puede tomar muchas formas diferentes y los rituales escolares le imponen una sola; por ejemplo, describir las vacaciones solo consiste en decir adónde se fue y cómo era el lugar. Esta ritualización empobrece los trabajos y anula la posibilidad de aprender cómo responder a demandas comunicativas reales y suprime la creatividad. En la vida extraescolar no existen esas descripciones donde solo cuenta el tema, sino folletos turísticos, cartas o correos electrónicos a los amigos, anécdotas orales, etc. Para aprender a escribir esta variedad de textos y a responder a esas demandas las instrucciones deben ser complejas: deben indicar no solo el tema y la extensión, sino también la clase de texto, el género, el destinatario, el propósito, el contexto de circulación y cómo proceder paso a paso al escribir (planificar, hacer un borrador, revisarlo, etcétera (Atorresi y cols., en prensa).

Los textos instruccionales evaluados

Los textos utilizados por el SERCE en ambos grados para evaluar la lectura de instrucciones fueron recetas de cocina. La receta es un género funcional por excelencia, entendiendo “funcional” por “texto que cumple una función práctica”. Casi todos los textos instruccionales cumplen esa función; por tal razón, justificaremos la elección de la receta. Es el género más presente en los libros de texto cuando se enseña la instrucción. En algunos países se proponen actividades de cocina sencilla a los niños en el preescolar y los primeros años de la primaria, en muchas familias estas actividades son compartidas entre padres e hijos, y las recetas de cocina pasan tradicionalmente de generación en generación. Además, en la mayoría de los países hay programas de televisión donde se dan recetas y se observan nuevos tipos de prácticas culturales alrededor de la cocina: el llamado “turismo gastronómico”, la “cocina de autor”, la “comida étnica”, etc.; de estas prácticas participan directamente los sectores sociales favorecidos, pero el tema de la “cocina gourmet” parece bastante instalado en todos los sectores. Así, la receta puede ser pensada como un género conocido a partir del cual programar la enseñanza de otros más genéricos instruccionales más complejos, como las consignas escolares a las que nos referimos arriba y los reglamentos.

Tercer grado

Receta sin cocción. En tercer grado la prueba de Lectura incluyó una receta de tres ingredientes, siete pasos que no incluyen cocción y una sugerencia final. Como es posible observar en la página siguiente, en “Ingredientes” las cantidades se expresan de manera simple: “un vaso”, por ejemplo. Los pasos están redactados en infinitivo seguido por un complemento, es decir, con una sintaxis sencilla. El texto tiene los dos subtítulos típicos, los elementos constituyentes de ambas listas marcados con guiones iniciales y la sugerencia final separada de los pasos por medio de un espacio. Presenta una ilustración del producto terminado cuya función no se relaciona con la comprensión de la preparación.



Sexto grado

Receta con cocción. Esta receta es más compleja que la de tercer grado básicamente por la sintaxis empleada en los pasos, que se enuncian con “se” en oraciones compuestas o con subordinadas (“La mezcla se cocina a fuego lento, revolviéndola con una cuchara de madera para que no se pegue en la olla y no se queme”). Presenta la misma separación de las partes que la de tercero y la ilustración es también solo decorativa; en cambio, las cantidades de los ingredientes se presentan en forma compleja: en términos de kilos, gramos y fracciones, y los pasos están numerados.

Tareas y resultados

Tareas y resultados de tercer grado

En tercer grado se propusieron dos tareas para evaluar la lectura de instrucciones.

Identificar el acto de habla de dar instrucciones. La primera de las tareas pidió a los estudiantes determinar qué se hace o qué acto de habla (p. 86) se ejecuta al escribir una receta. Dos opciones de respuesta incluyen un término metalingüístico: la alternativa correcta (“dan instrucciones”) y el distractor B (“describen personajes”); los otros dos distractores son menos específicos y apuntan a indagar la diferenciación entre la intención instruccional del autor, por un lado, y la intención emotiva y la de informarse, por el otro.

Como se puede observar en la ficha (p. 103), 65,04% de los estudiantes respondió correctamente al ítem. Estos niños comprenden lo que hace el autor de la receta: dar instrucciones.

Receta: identificar el acto de habla de dar instrucciones

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	65,04%
Respuestas a los distractores	B: 8,94%
	C: 5,43%
	D: 17,93%
Respuestas inválidas	2,66%

16 Al escribir una receta, se

☐ A dan instrucciones.

☐ B describen personajes.

☐ C expresan sentimientos.

☐ D conocen productos.

03391.0116

Receta: identificar el tema-meta

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	59,24%
Respuestas a los distractores	B: 10,96% C: 14,33% D: 11,73%
Respuestas inválidas	3,74%



O Rei Pelé siendo niño.
Fotografía incluida
en el sitio oficial
de Três Corações,
lugar de nacimiento
del futbolista.

El distractor más marcado (17,93%, que equivale a 5675 estudiantes) fue el D (“al escribir una receta/ se conocen productos”). Hemos concluido en capítulos anteriores que algunos niños confunden a veces sus propias necesidades de saber con las intenciones del autor, aunque cabe señalar que los ingredientes mencionados —galletas, leche y chocolate— son conocidos por los niños latinoamericanos por experiencia directa. También hemos visto que los objetivos de la escuela y la idea infantil acerca de lo que ella espera de un estudiante parecen filtrarse en la elección de distractores que aluden al conocimiento, la enseñanza, etc. Ambas conclusiones podrían explicar la relativamente alta marca- ción de este distractor en relación con los otros dos.

Identificar el tema-meta. El segundo ítem presentado pidió a los estudiantes que determinaran qué otro título era adecuado para la receta de cocina.

17 Otro título adecuado para la receta es

☐ A "Galletas de chocolate con forma de caballitos".

☐ B "Galletas ralladas con forma de caballitos".

☐ C "Galletas de leche con chocolate molido".

☐ D "Galletas molidas con caballitos de leche".

En el género receta el título o tema coincide con la enunciación de la meta: el plato que se indica cómo preparar. La respuesta correcta, “Galletas de chocolate con forma de caballitos”, analiza esta idea al explicitar el nombre general del plato, su forma y el ingrediente que le da sabor y color. Como se ve en la ficha de arriba, fue respondida correctamente por 59,24% de los estudiantes.

Los distractores conservan el nombre general del plato (“galletas”) y alteran ingredientes (“de leche”) y plantean pasos como resultado final (“molidas”, “ralladas”); el distractor B además hace alusión a la forma final correcta (“de caballitos”).

Hay poca diferencia entre los porcentajes de estudiantes que marcaron uno y otro distractor. El C recibió algunos puntos porcentuales más, que podrían explicarse como confusión respecto del ingrediente clave.

El primero de julio de 2008 comenzó a regir un nuevo reglamento de la FIFA que, según los entendidos, dará mayor espectacularidad al fútbol. Los reglamentos suelen modificarse en la medida que cambia la sociedad; en este caso, la sociedad del espectáculo.

En suma, casi 60% de los estudiantes de tercer grado reconoce la meta de la receta expresada en un título que desagrega el original explicitando el nombre del plato, el ingrediente principal y la forma final.

Tareas y resultados de sexto grado

Comentaremos cuatro tareas propuestas a los estudiantes de sexto grado para evaluar la lectura de instrucciones. Tres requieren la puesta en juego de procesos metacognitivos y una exige reflexionar sobre relaciones matemáticas.

Receta: determinar el género. Este ítem demanda identificar el género discursivo receta de cocina. El enunciado plantea “El texto es” y sigue la mención de cuatro géneros: publicidad, recomendación, manual y receta. Como puede observarse en la ficha, 70,07% de los estudiantes respondió correctamente y el ítem quedó posicionado en el nivel II de desempeño. Los distractores tuvieron, como es obvio, porcentajes de marcación bajos. El más marcado (12,10%) fue el que menciona como género la publicidad, probablemente porque además añade un tema que coincide con la meta: “mermelada”.

Receta: identificar dónde se nombran los ingredientes. El ítem exige a los estudiantes identificar en qué párrafo se nombran los elementos necesarios para preparar la mermelada. Responder correctamente implica reconocer una forma particular de párrafo desde el punto de vista del diseño gráfico, ya que no se trata de un texto en prosa continua, sino de una lista. Por otra parte, debe comprenderse que “Ingredientes”, subtítulo que encabeza el párrafo, es una síntesis de “elementos necesarios para preparar la mermelada”, frase que aparece en el enunciado del ítem.

La ficha “Receta: identificar dónde se nombran los ingredientes” resume los resultados obtenidos, los cuales indican que 66,56% de los estudiantes respondió correctamente y que el distractor más marcado fue el C (aunque en un porcentaje relativamente bajo: 13,10%). Ese distractor es “tercer párrafo” y podría señalar que algunos niños consideran párrafo al título, al subtítulo y al párrafo que les sigue o a cada uno de los bloques en los que se organiza la información (título, ingredientes y preparación).

Receta: inferir la función de la numeración de los pasos. Esta tarea planteó como problema determinar con qué objetivo se numera “la segunda parte del texto” (“Preparación”), que es la única numerada en sentido estricto, ya que los ingredientes aparecen encabezados por números enteros y quebrados que son parte del texto y no del paratexto (p. 96). Los números de los pasos aparecen, como es habitual en el paratexto de la receta, en negrita y seguidos de punto (“1. Se pelan las uvas”).

Si se analizan los resultados, consignados en la ficha correspondiente, se observa que 59% de los estudiantes respondió correctamente y que el distractor C fue marcado por un porcentaje significativo de niños: 22,27%. Este distractor afirma que la función de la numeración de los pasos es “calcular el agregado de ingredientes”.

Probablemente los estudiantes que seleccionan esta alternativa incorrec-

Receta: determinar el género

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	70,07%
Respuestas a los distractores	A: 5,55% B: 12,10% D: 10,80%
Respuestas inválidas	1,48%

Receta: identificar dónde se nombran los ingredientes

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	66,56%
Respuestas a los distractores	B: 11,73% C: 13,10% D: 6,28%
Respuestas inválidas	2,33%

Receta: inferir la función de la numeración de los pasos

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	59%
Respuestas a los distractores	A: 13,78% C: 22,27% D: 2,82%
Respuestas inválidas	2,13%

Receta: uso de información numérica

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	24%
Respuestas a los distractores	A: 55,16% C: 9,95% D: 7,39%
Respuestas inválidas	3,50%

ta confunden la estructura de la receta de cocina con lo que se hace en muchas ocasiones al cocinar: se prepara algo releendo las cantidades y pesando los ingredientes a continuación, y no teniéndolos previamente pesados.

Es importante considerar la muy baja marcación del distractor D, que alude a que la numeración de los pasos tiene por objeto relatar una narración coherente. Al analizar ítems anteriores hemos visto que ciertos niños tienden a marcar lo relacionado con la narración por su probablemente mayor presencia en las aulas; también hemos comparado los resultados alcanzados en lectura de cuentos y lectura de textos explicativos (p. 78 y 82), y se han observado significativas diferencias a favor de la primera. En el caso de la receta de cocina, por el contrario, solo 2,82% de estudiantes de sexto grado confunde la función de la numeración de acciones que deben ejecutarse en orden cronológico con una narración. Esto puede deberse tanto a que el cuento o la narración son bien conocidos cuanto a que el formato de la receta en general es distinguido claramente del formato del cuento.

Receta: uso de información numérica. El ítem que comentaremos en este apartado fue el más difícil de la prueba de sexto grado. Parte de una aclaración efectuada en los ingredientes de la receta: “750 gramos (3 tazas)” y demanda determinar cuántas tazas equivalen a un kilogramo.

Para responder correctamente el estudiante debe reconocer la equivalencia, enmarcada por los paréntesis, entre gramos y tazas; trasladar unidades de gramos a unidades de kilogramos e inferir una relación de proporción entre kilogramos y tazas.

La inclusión de este ítem fue discutida con los especialistas de Lenguaje de los países participantes. Algunos argumentaban que no debía incluirse en una prueba de lectura una tarea que exigiera la puesta en juego de conocimientos matemáticos y otros aceptaban que, para comprender textos como la receta de cocina, estos conocimientos son necesarios y que, por lo tanto, podían evaluarse. El ítem cumplió con los parámetros estadísticos fijados y se acordó dejarlo en la prueba.

De los estudiantes, 24% respondió correctamente. Como se ve en la ficha, el distractor A, que retoma literalmente lo que el texto plantea para 750 gramos, es decir, 3 tazas, fue marcado por 55,16% de los niños. Estos alumnos no hacen la operación necesaria para identificar que en una taza hay 250 gramos y en cuatro 1000 gramos, es decir, un kilogramo.

Este resultado alcanzado en la prueba de Lectura de sexto grado puede ayudar a comprender las dificultades adicionales de los estudiantes para resolver problemas en los que a la lectura de información verbal se suma la realización de operaciones matemáticas de proporcionalidad y unidades de peso. O, la inversa, las dificultades adicionales de los estudiantes para resolver problemas en los que la realización de operaciones matemáticas es exigida por un texto auténtico. En efecto, en la prueba de Matemática, una tarea semejante, pero sin referencia a un texto, quedó ubicada en el nivel III y no en el IV.

De los resultados sobre la instrucción

En tercero y sexto grados se utilizaron recetas de cocina para evaluar la lectura de instrucciones, porque es el género más frecuente en los libros de texto que enseñan la instrucción, resulta conocido dadas algunas prácticas culturales tradicionales y otras nuevas, y puede servir de base para planificar la enseñanza de otros géneros instruccionales más complejos, como los reglamentos y las consignas o instrucciones escolares.

En tercer grado se empleó una receta en la que los ingredientes se expresan con cantidades simples y en la que los pasos están redactados con una sintaxis sencilla.

En sexto se utilizó una receta más compleja en cuanto a la sintaxis empleada en la formulación de los pasos y la expresión de cantidades en términos de kilos y gramos, y números enteros y fraccionarios.

Las tareas dadas y los resultados obtenidos se exponen a continuación.

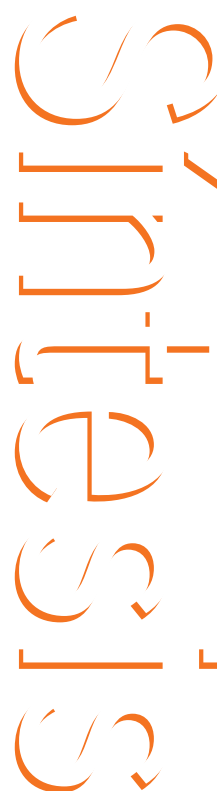
Tercer grado:

- Determinar que al escribir una receta se realiza el acto de habla de dar instrucciones (65,04% de respuestas correctas) y
- reconocer la meta de la receta, expresada en un nuevo título que desagrega el original explicitando el nombre del plato, el ingrediente principal y la forma final (59,24% de respuestas correctas).

Sexto grado:

- Identificar el género discursivo receta de cocina (70,07% de respuestas correctas);
- identificar en qué párrafo se nombran los ingredientes, considerando la peculiar forma del párrafo en la receta (66,56% de respuestas correctas);
- determinar con qué objetivo se numeran los pasos de la preparación (59% de respuestas correctas) e
- interpretar correctamente información verbal que requiere la realización de operaciones matemáticas de equivalencia y proporcionalidad (24% de respuestas correctas).

A partir de lo dicho, y de lo planteado a lo largo del capítulo, se formula a continuación una serie de sugerencias para favorecer la comprensión de los textos instruccionales.



Como se ha dicho, el tema de la cocina se ha renovado a partir de las recetas gourmet. La película *Ratatouille* (Pixar, Brad Bird y Jan Pinkava, 2007) ironiza esta situación poniendo como chef de un prestigioso restaurant francés a una rata, y resulta interesante tanto para analizar el fenómeno de la instrucción como prescripción cuanto para tratar con los niños el tema de los prejuicios.





Para favorecer la lectura de instrucciones

Las siguientes sugerencias se plantean a partir de las dos caras de los resultados obtenidos: por un lado, que en la lectura de instrucciones los estudiantes son más eficaces que en la lectura de otros tipos de texto y, por otro, que un grupo significativo de alumnos ha mostrado dominio de la lectura de recetas de cocina. Esta segunda cara nos permite proponer el tratamiento de otros géneros instruccionales más complejos o de otros aspectos de la instrucción.

En cuanto a las debilidades detectadas, se propone:

- Insistir en la diferenciación entre las necesidades de saber del propio lector y las intenciones del autor;
- Insistir en la distinción entre responder de acuerdo con un ideal de alumno que solo lee para saber, cumpliendo con su “oficio”, y el que lee para responder de acuerdo con lo que el texto efectivamente dice.
- Favorecer el reconocimiento de partes del texto a partir de su diseño característico y diferenciar los bloques de información que se crean con el diseño: unidades como el título, el subtítulo, el párrafo y la oración.
- Promover la diferenciación entre la estructura de un texto y el modo en que se lo lee; el lector puede ir “hacia atrás” y el texto tener una secuencia “hacia adelante”; en el caso de la receta en ocasiones se procede a ejecutar los pasos mientras se releen las instrucciones, pero el orden del texto es prospectivo.
- Propiciar la comprensión de textos verbales que incluyen datos numéricos, asumiendo que la separación entre Lenguaje y Matemática no puede desconocer que fuera de la vida escolar los textos escritos incluyen datos que deben procesarse mediante conocimientos matemáticos y que los problemas matemáticos se expresan con frecuencia en textos escritos.

A partir de las fortalezas observadas se sugiere:

- Ofrecer oportunidades para la reflexión sobre la función social de los textos instruccionales, tanto en el sentido de prohibir comportamientos y conductas cuanto en el de generar condiciones favorables para la convivencia.
- Analizar y proponer la producción de textos instruccionales más complejos que la receta de cocina; por ejemplo, el reglamento de convivencia de la escuela, del aula, para practicar un deporte o usar la biblioteca, o las guías para confeccionar objetos o realizar experimentos de ciencias.
- Posibilitar la reflexión acerca de las consignas o instrucciones para la realización de tareas escolares complejas, como trabajos prácticos con uso de herramientas o documentos, textos auténticos según pautas específicas, indagaciones metódicas paso a paso, etc., teniendo en cuenta que fuera de la escuela los pactos implícitos entre docentes y alumnos no regulan las respuestas a las demandas comunicativas.

9. Logros y dificultades en la lectura de palabras y expresiones

Las palabras y las expresiones

En el presente capítulo se desarrollan los logros y las dificultades de los niños de tercero y sexto grados evaluados por el SERCE respecto de la lectura de palabras y expresiones. En primer lugar se expondrán los conceptos de “palabra” y “expresión”, y los fenómenos evaluados. Luego se detallarán las tareas y los resultados alcanzados.

Significado de “palabra”. El *Diccionario de la Real Academia Española* (a partir de ahora *DRAE*) define “palabra” de la siguiente manera:

palabra. (Del lat. *parabola*). 1. f. Segmento del discurso unificado habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final.

Según el *DRAE*, una palabra es un segmento del habla o de la escritura que se distingue de otros por su emisión sonora. Esto significa que hay una cualidad de cada palabra que permite distinguirla de otras palabras. Sin embargo, esto sucede si se pronuncian palabras en forma aislada y no en el habla real (por ejemplo, los sectores no populares de Buenos Aires y Montevideo pronuncian “los estudiantes” y “ya voy” como /losestudiántes/ y /shavói/, y los de Santiago de Chile, /lohehtudiánteh/ o /iavói/). En el caso de la escritura, la distinción resulta evidente, porque cada palabra convencionalmente se separa de las restantes mediante espacios.

La segunda característica de las palabras como unidades, de acuerdo con el *DRAE*, es que cada una posee un significado distintivo. Las palabras son las principales portadoras del significado en las lenguas humanas; por esta razón, en el caso de la lectura deben ser leídas y comprendidas para acceder al significado de unidades mayores: las oraciones, los párrafos y el texto. Si durante el proceso de lectura no se entienden las palabras que constituyen esas unidades mayores, resulta sumamente difícil construir el significado total de lo leído. Sin embargo, es una experiencia cotidiana que se lea un texto y se construya su significado aun cuando no se entienden determinadas palabras. Incluso, a veces es posible acceder al significado de una palabra atendiendo al significado del resto del texto. Por ejemplo, en el cuento “Un día perfecto para el pez banana” de J. D. Salinger, se lee: “Cuando, por fin, la operadora la llamó, estaba sentada en el alféizar de la ventana y casi había terminado de pintarse las uñas de la mano izquierda (...) Mientras sonaba el teléfono, con el pincelito del esmalte se repasó una uña del dedo meñique, acentuando el borde de la lúnula”. Es posible que el lector de este segmento no haya nunca leído o escuchado la palabra “lúnula” y que, sin embargo, pueda entender que significa “Espacio blanquecino semilunar de la raíz de las uñas” (*DRAE*). La razón de este fenómeno es que el proceso de lectura circula en dos sentidos: desde la palabra al texto y desde el texto a la palabra.

Cuando se descubrió el fenómeno de la comprensión de palabras a partir del texto, se llegó a pensar que la lectura era casi como un proceso de adivinanza (Goodman, 1967). Pronto se matizó dicha perspectiva y

Significante y significado

Una de las ideas más importantes que produjo el estudio del lenguaje en el siglo XX es la distinción entre “significado” y “significante”. El primer investigador en difundir esta distinción fue Ferdinand de Saussure en su *Curso de Lingüística General* de 1916. Para de Saussure, significado y significante son dos caras de una moneda que deben diferenciarse. El “significado” es la imagen mental que provoca el “significante” o imagen acústica. Por ejemplo, en una palabra dicha oralmente, como “casa”, el significante es el sonido de la palabra y el significado es el concepto que se asocia a dicho sonido. Por esta razón, “palabra” puede designar tanto la parte material escrita (“la palabra ‘departamento’ tiene doce letras”) u oral (“la palabra ‘departamento’ es larga y grave”) como el significado (“la palabra ‘departamento’ significa cada una de las partes en que se divide un territorio cualquiera, un edificio, un vehículo, una caja, etc.”).

se llegó a la idea actual, con mucho respaldo experimental: la lectura es un proceso que circula simultáneamente en dos sentidos: desde las palabras hasta las oraciones (*bottom-up*) y desde las oraciones hasta las palabras (*top-down*) (Gernsbacher, 1994).

A lo dicho sobre la pronunciación en el habla y la interpretación de palabras a partir del resto de texto hay que agregar varias consideraciones que muestran que, en realidad, “palabra” es un término ambiguo.

En el lateral de la página anterior se ha visto que significa tanto la materia como el concepto. Además, significa tanto la clase general como cada ocurrencia o aparición particular de un vocablo. Esto se advierte al considerar el número de palabras que integran la frase “Trabajaba en el departamento de Chalatenango, El Salvador, en una escuela de pobres recursos, porque los estudiantes provenían de familias rurales empobrecidas y porque no estaba provista ni de una biblioteca ni de computadoras”. Si se cuentan veinticuatro palabras, se piensa en las apariciones reales y se toma como diferente cada aparición de las preposiciones “de” y “en”, las conjunciones “y” y “ni”, el artículo “el” y el conector “porque”. En cambio, si contabilizan once, se considera que en todos los casos en los que aparecen (en la frase y en todos los textos del castellano) “en”, “de”, “y”, “ni”, “el” y “porque” son repeticiones de palabras de naturaleza general. Las apariciones particulares son un inventario de los usos reales e individuales de las palabras; el tipo general es el inventario de los tipos generales de palabras existentes en el sistema de la lengua.

También existe la posibilidad de que “pobre” y “empobrecida” sean concebidas tanto como palabras distintas cuanto como formas de la palabra “pobreza”. La palabra de la que se derivan formas recibe el nombre de “palabra testigo”. En los diccionarios figuran palabras testigo por ejemplo cuando los verbos se definen solo a partir del infinitivo; otros casos de derivación se observan cuando las definiciones remiten a la palabra testigo, como en “empobrecer: Hacer que alguien venga al estado de pobreza”. Algunas palabras derivadas, como “empobrecido”, ni siquiera figuran el DRAE.

Finalmente, como hemos visto en el lateral de la página 54, las palabras no siempre tienen, como plantea el DRAE, un solo significado: muchas de ellas son “polisémicas”. Una palabra es polisémica cuando presenta más de un significado, cuando sus diferentes significados tienen “semas” o unidades mínimas de significación compartidas y cuando los significados tienen el mismo origen. “Departamento” tiene el significado general de “cada una de las partes en que se divide un territorio cualquiera, un edificio, un vehículo, una caja, etc.”, y luego los siguientes: “ministerio o ramo de la Administración Pública”, “distrito a que se extiende la jurisdicción o mando de un capitán general de Marina”, “en las universidades, unidad administrativa de docencia e investigación, formada por una o varias cátedras de intereses afines”, “piso o vivienda en edificio de varias alturas” y “en algunos países de América, provincia” (DRAE).

Todos esos significados, aparecen bajo el mismo lema o palabra definida: “departamento”, y tienen como sema común “parte en la que se divide un lugar”. Todos derivan, además, del vocablo francés *département*.

Hay además palabras homónimas, que tienen significantes iguales y significados diferentes. Por ejemplo, “plantar¹” es un infinitivo que significa “Meter en tierra una planta, un vástago, un esqueje, un tubérculo, un bulbo, etc., para que arraigue” y “plantar²”, es un adjetivo que designa lo “relativo a la planta del pie” (DRAE). Los homónimos no derivan de la misma palabra: “plantar¹” deriva del latín *plantare* y “plantar²” del latín *plantaris*.

Por lo común, las palabras polisémicas son malinterpretadas cuando el receptor no reconoce el lecto correspondiente al texto donde aparecen. La palabra “plantar”, por ejemplo, sólo es polisémica como voz general. En cambio, como término del tecnolecto médico se convierte en monosémica y el único significado que se le asocia es el relacionado con la planta del pie. Lo dicho nos exige introducir algunas aclaraciones sobre los lectos como criterio para la clasificación de palabras. Sintetizaremos, además, otros criterios de clasificación de palabras que se han empleado en las pruebas de lectura y que permitirán analizar más detalladamente los resultados.

Tipos de palabras y lectos. Las palabras se clasifican con diversos criterios. Una clasificación plantea que los usuarios de la lengua están inscriptos en un contexto histórico y que este los obliga a usar la lengua y a apropiarse de ella de forma siempre parcial. Esto establece diferencias entre los usos del lenguaje que se conocen como “lectos” (véase el lateral de la p. 35). Los lectos dependen de la especialidad, la edad, el grado de escolarización, el lugar ocupado en la pirámide social y la procedencia geográfica. Los usuarios de una lengua no eligen sus condiciones de vida durante los años en los cuales adquieren la lengua y, como los lectos dependen de esas condiciones, no emplean forzosamente la lengua a partir de uno o más lectos.

Los lectos comprenden aspectos materiales (la fonética y la grafía) y sintácticos. Sin embargo, donde se ve más claramente que el uso de la lengua no resulta homogéneo es en el vocabulario. Basta como ejemplo mencionar la diferencia entre “cometa” (Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay), “chichigua” (República Dominicana), “barrilete” (Argentina, Guatemala y Nicaragua), “pandorga” (Paraguay), “papalote” (Cuba, Costa Rica y México), “papelote” (Honduras), “piscucha” (El Salvador) y “volantín” (Bolivia y Chile).

El chiste

El chiste se basa muchas veces en la polisemia, la homonimia y la paronimia. En este sentido, es un buen punto de partida para enseñar esos fenómenos de manera motivadora. El siguiente chiste se basa en la polisemia:

—¿Por qué se suicidó el libro de matemática?

—Porque tenía muchos problemas.

Y el siguiente en la homonimia:

Dos hombres suben a un ascensor.

Uno le pregunta al otro:

—¿Qué piso?

—¡Mi pie!

Barrilete gigante, típico de Santiago de Sacatepéquez, Guatemala. Estos barriletes se remontan el primero de noviembre, en la celebración de Todos los Santos.



El pupitre fijo al piso expresaba qué idea se tenía acerca de la disciplina, la interacción entre pares y con el docente. En 1903 *El Monitor de la Educación Común* planteaba lo siguiente: “Las tablas superiores de los pupitres tendrán una pequeña inclinación hacia el alumno, salvo la quinta parte superior que se dejará horizontal para mejor acomodo de tinteros y plumas. (...) Entre las filas de bancos queda un pasadizo de 50 cm, al que sale el alumno al levantarse”.



- Al lecto determinado por la esfera de ocupación del hablante se lo llama “tecnolecto” (“dintel”, “balastrada”, “frontispicio” y “capitel” forman parte del tecnolecto de la Arquitectura).
- Al lecto determinado por la región de la que es oriundo el hablante se lo llama “dialecto” (las variedades de “cometa” son dialectales).
- Al lecto determinado por el grupo social al que el hablante pertenece se lo llama “sociolecto” (“hirve” y “hierva”).
- Al lecto determinado por la edad de los hablantes (más precisamente, por el momento histórico en que se incorporan a la masa de hablantes) se lo llama “cronolecto” (“arrabal”, del árabe hispano *arrabad*, que significa en español estándar “barrio extramuros”, se usaba en el lunfardo argentino para designar el barrio de las afueras donde se cantaba y se bailaba el tango, y hoy solo perdura en las viejas letras tangueras).

Tipos de palabras y campos semánticos. Las palabras de significado próximo configuran campos asociativos, es decir, integran una clase. Esos campos asociativos se conocen como “campos semánticos”. Las palabras que conforman un campo semántico deben entrar en alguno de los tres tipos de relaciones siguientes:

- Sinonimia-antonomia: Dos palabras son sinónimos cuando sus significados coinciden en un número alto de rasgos semánticos o semas o, en otros términos, cuando es alto el número de frases en las cuales la opción entre ambas es posible sin que el significado general cambie. Las palabras “misterio”, “enigma”, “incógnita” e “interrogante” son sinónimos entre sí. La relación de antonomia se establece entre palabras de significación contraria u opuesta.
- Hiperonimia-hiponimia: La relación hiperónimo-hipónimo es recíproca y de tipo incluyente-incluido. “Mueble” es el hiperónimo de “silla”, “sillón”, “cama”, “escritorio”, etc., que son, a su vez, hiperónimos de “mueble”.
- Relaciones de hecho: Si en las dos clases anteriores las palabras se vinculan por sus significados, en este caso el rasgo común es la relación que los referentes o cosas que ellas designan tienen en el mundo. Las palabras “tiza”, “pizarra”, “sacapuntas” o “tajador”, “pupitre”, “maestro” y “aula” forman parte de un mismo campo de hecho. Esto ocurre no porque pertenezcan a la clase de los sinónimos y antónimos o a la de los hiperónimos e hipónimos, sino porque el lector puede identificar que corresponden a la esfera de la enseñanza a partir de su conocimiento sobre el mundo real. Si el lector no conoce ese contexto, no podrá identificar el campo asociativo; supongamos, por ejemplo, los nombres de los jugadores de un plantel de fútbol egipcio.

Tipos de palabras en relación con el contexto y el cotexto.

El sentido que toma una palabra, como hemos dicho más arriba, depende de la situación en que la que se la emplea. En el caso de la palabra “planta”, vimos que, si la situación de uso es médica, lo más probable es que el sentido sea “relativo a la planta del pie”.

Ahora bien, en general se diferencian dos tipos de situaciones: las situaciones verbales o “cotexto”, donde las restantes palabras del texto determinan el sentido de una palabra en cuestión; y las situaciones sociales o “contexto”, donde el sentido se adjudica de acuerdo con el momento y el espacio de la interacción, y el rol de los interlocutores. Por ejemplo, si la palabra “planta” aparece en un libro de medicina, este libro es la situación verbal o cotexto que determina que el más probable significado sea el correspondiente al tecnolecto médico; en cambio, si dos médicos hablan en un jardín y uno de ellos señala y dice: “¡Qué planta bien formada!”, el contexto orienta la interpretación de “planta” como “vegetal” (Lyons, 1981).

Tipos de palabras según su función. Las palabras también se pueden clasificar según las funciones que cumplen en la oración. El sustantivo, por ejemplo, cumple la función de núcleo de las construcciones nominales (el sujeto, el objeto o complemento directo, el agente, el término del objeto o complemento indirecto y el circunstancial, etc.). La evaluación del reconocimiento de una función puede realizarse requiriendo no solo conocer su denominación (en un ítem de selección, indicar cuál de cuatro palabras es el “núcleo del sujeto”), sino también su función misma (en un ítem de selección, indicar cuál de cuatro expresiones es reemplazada por un pronombre).

Tipos de palabras según la flexión. Los accidentes de forma (o su inexistencia) también son un criterio para clasificar las palabras. El verbo, por ejemplo, es la única clase de palabra que varía en número, persona, tiempo y modo, y el adverbio es siempre invariable.

Composición de palabras. Las palabras se construyen a partir de unidades más simples: los “morfemas”, unidades mínimas con significación. Por ejemplo, la palabra “prehistórico” está compuesta por los morfemas “pre-”, “histor-”, “-ic” y “-o”. Como se sabe, cada uno de esos morfemas puede combinarse con otros para formar otras palabras. Por ejemplo, con “pre-”, “preescolar” y con “-ic”, “lingüística”. Los morfemas pueden ser clasificados en dos grandes grupos: las bases y los afijos. Estos últimos se subdividen en prefijos y sufijos. Los procedimientos básicos de formación de palabras son la prefijación o derivación de palabras mediante prefijos (como “internacional”-“intercolegial”), la sufijación o derivación de palabras mediante sufijos (como “aterrizar”-“alunizar”) y la composición de dos bases mediante fusión (“bocacalle”), vinculación con guión (“saca-corchos”) y vinculación con preposición (“sala de estar”).

Almacenamiento de las palabras. Para que una palabra pueda ser plenamente comprendida debe encontrarse “almacenada” en la memoria del lector. El proceso de lectura de palabras consiste, desde este punto de vista, en un “encuentro” entre los signos escritos en el papel, la pantalla, etc. y los signos que están en la mente del lector. Cuando se produce este encuentro, el lector puede saber de qué palabra se trata y qué significa. Los estudiosos del lenguaje han llamado “lexicón” al depósito o almacén donde los lectores guardan en sus mentes las palabras.

Tiempo

En los libros de texto de la región se observa con poca frecuencia el tratamiento de los tiempos verbales desde el punto de vista de su significado. El presente, sin embargo, no solo expresa el tiempo contemporáneo a la emisión (“Ahora pienso”), sino que tiene también valor de futuro (“Vamos a ir”), de pasado (“En 1810 se produce la revolución”), o genérico (“Dos más dos es cuatro”). El pretérito, por su parte, expresa acciones terminadas (“caminó”), en proceso (“caminaba”) o anteriores al pasado (“había caminado”). Finalmente, el futuro tiene, además de valor de posterioridad al momento de la emisión (“Iré”), valor imperativo (“Estudiarás la lección”).

Lexicón

La gramática de Chomsky (1965) o gramática generativa, propone la existencia de dos componentes en la mente: por un lado, un lexicón que contiene las palabras y, por otro, un conjunto de reglas que permiten combinar las palabras en secuencias para generar oraciones. A esta división se la conoce como “división léxico/gramática” y ha sido una de las nociones más influyentes en los estudios del lenguaje de los últimos cincuenta años.

Frecuencia y lectura

Una serie de experimentos realizados en los años setenta y ochenta (Starr y Rayner, 2001) mostró que el proceso físico de lectura (el movimiento de los ojos mientras se lee) no es, como se podría pensar por sentido común, un movimiento continuo de izquierda a derecha y de arriba abajo, sino una actividad “balística”: cuando se lee, se dan saltos (llamados “movimientos sacádicos”) y se realizan fijaciones o detenciones. Lo que por lo general se saltan son las palabras funcionales (como los artículos y las preposiciones). Los investigadores concluyen que en la lectura natural estas palabras no se leen, sino que son completadas por el lector de manera automática. Estas palabras funcionales no leídas son las de más alta frecuencia en los textos (Sadovsky y Martínez, 2006).

En la mente de las personas también se almacena el conocimiento de signos visuales. Algunos de estos signos funcionan como “expresiones”, porque son unidades completas de significado. Esto puede notarse al mirar sus componentes por separado.



El lexicón es el diccionario interno que cada persona porta para poder interactuar con las palabras con las cuales se encuentra y es uno de los registros de memoria más importantes de que disponen los seres humanos. Una de sus características esenciales es que se puebla básicamente por experiencia. Cada vez que se escucha o se lee una palabra, esta no solamente entra en interacción con su equivalente en el lexicón, sino que refuerza su “copia” en él.

Significado de “expresión”. El DRAE define “expresión”, en su segunda acepción, de la siguiente manera:

expresión. (Del lat. *expressio*, -onis). 2. f. Palabra o locución.

Por su parte, “locución” es definida en sus acepciones tercera y cuarta como:

locución. (Del lat. *locutio*, -onis). 3. f. Gram. Grupo de palabras que forman sentido. 4. f. Gram. Combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras.

En el presente capítulo las locuciones se denominan “expresiones” y las expresiones que corresponden a palabras se designan, como se ha visto, con el nombre de “palabras”.

Una expresión es un conjunto de palabras con un significado unitario que no se puede determinar a partir de cada una de las palabras que la constituyen. Por ejemplo, las expresiones “a pie juntillas”, “a troche y moche”, “de la noche a la mañana” no pueden ser entendidas a partir de las unidades/palabras que las forman, como se exponía anteriormente, sino que poseen sentido como unidades completas.

Tipos de expresiones. Así como la gramática ha rotulado diferentes tipos de palabras, se han rotulado históricamente diferentes tipos de expresiones. Por ejemplo, existe un conjunto de expresiones que se denominan “locuciones adverbiales” porque complementan al verbo, como “contra viento y marea” y “a tontas y a locas”; otro conjunto son las “locuciones preposicionales”, como “con rumbo a” y “en relación con”. Como se ha señalado en el párrafo anterior, estas locuciones no se pueden analizar, pues son unidades completas de significado no deducible de los significados de las palabras que las constituyen.

Almacenamiento de las expresiones. Si el significado de las expresiones no es deducible de las palabras que las constituyen, entonces debe entenderse que también se encuentra almacenado en la memoria. Es decir, el proceso de comprensión de una expresión sigue un curso similar al de la comprensión de una palabra, esto es, un encuentro entre la expresión en el papel o la pantalla y las expresiones que se hallan en la mente del lector.

Tareas y resultados

A continuación exponemos las tareas y los resultados sobre la lectura de palabras y expresiones en cada grado.

Tareas y resultados de tercer grado

Palabras: determinar un sinónimo basándose en el cotexto. El primer ítem que comentaremos es una

tarea acerca de la noticia descripta en la página 55. Se solicita al estudiante que identifique el significado de la palabra “severas” en la construcción “severas multas”, antetítulo de la noticia. La respuesta correcta es un sinónimo de “severas” en ese cotexto: “costosas”. Para responder, el lector puede asociar “severas” con otra construcción incluida en el texto como calificativo de las multas: “muy altas”. En este ejercicio resulta notorio el proceso de lectura de arriba hacia abajo que se ha comentado anteriormente. Si el estudiante no conoce la palabra “severas”, puede inferir su significado relacionando “muy altas” con “costosas”; esta operación se vería facilitada porque después de “muy altas” el texto introduce con dos puntos una aclaración: “entre 2000 y 9000 dólares”. La tarea resultó ubicada en el nivel IV de desempeño con 28,13% de respuestas correctas, como se ve en la ficha.

Es interesante pensar por qué el distractor A recibió aproximadamente 14 puntos porcentuales más que la respuesta correcta. Ese distractor es “verdaderas”. Podría suponerse que los estudiantes que lo marcan solo “miran” la noticia y asocian el género detectado con la exposición de hechos verdaderos, que los mismos medios de comunicación de masas proclaman. Por otra parte, en algunos países “verdadero” se emplea coloquialmente como “muy”: “es un verdadero genio”; en este caso, los estudiantes mostrarían desconocer que el tecnolecto periodístico excluye los usos coloquiales, salvo en las citas textuales de testigos. El distractor C es un sinónimo de “severas” en otro contexto: “cruels”, y fue marcado por aproximadamente 16% de los niños. Para descartar esta opción, el lector que conoce el o los significados de “severas” debe determinar la acepción correcta basándose en el texto. El distractor restante, con casi 10% de marcaciones, es un antónimo de “severas” en el contexto planteado.

Palabras: identificación del significado de un prefijo. Esta tarea surgió de la portada del libro de cuentos descripta en la página 37 y exigió procesar los morfemas de la palabra “unicornio”. Para responder correctamente hay que descomponer la palabra en su prefijo y su base, y entender que el prefijo “uni” significa “uno” y la base “cornio” significa cuerno. Todos los distractores son otros atributos del animal fantástico tal como aparece en la imagen: “dos alas”, “un hocico”, etcétera.

El ítem se ubicó en el nivel de desempeño IV, con 32,43% de respuestas correctas, como muestra la ficha. Al igual que en el ítem anterior, uno de los distractores recibió más marcaciones que la clave; en este caso se trata de A: “dos alas”. Probablemente fue más elegido porque en la imagen el unicornio tiene las alas más grandes que el cuerno y casi 43% de los estudiantes “mira” lo más sobresaliente pasando por alto que la tarea se refiere a una palabra (“la palabra ‘unicornio’ expresa que lo característico de este animal es tener...”). Esta pregunta también fue aplicada en sexto grado y obtuvo aproximadamente 57% de respuestas correctas, es decir, unos 25 puntos porcentuales más que en tercero.

En suma, la interpretación de sinónimos basándose en el resto de las palabras del texto, así como la identificación del significado por derivación con prefijo, son difíciles en tercer grado.

Palabras: determinar un sinónimo basándose en el cotexto

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	28,13%
Respuestas a los distractores	A: 42,91% B: 9,90% C: 15,73%
Respuestas inválidas	3,34%

Palabras: identificación del significado de un prefijo

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	32,43%
Respuestas a los distractores	A: 42,73% C: 5,23% D: 13,23%
Respuestas inválidas	6,38%

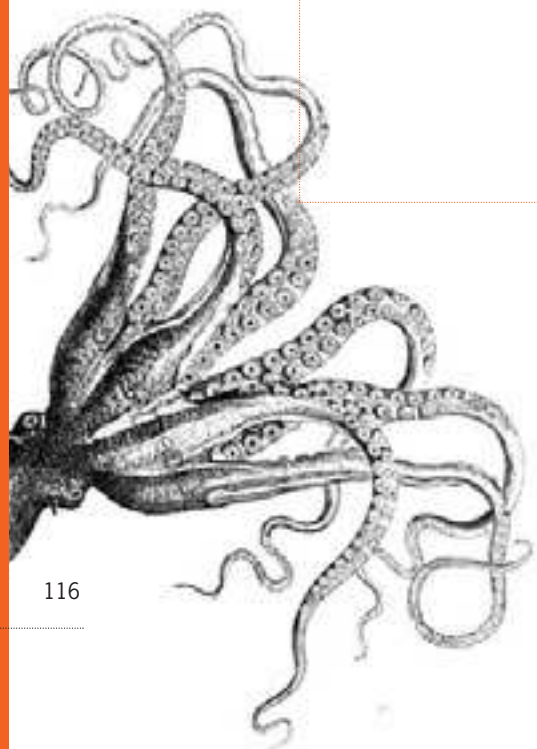
Palabras: identificación del significado de la metáfora

Nivel de desempeño	IV
Respuestas correctas	28,96%
Respuestas a los distractores	A: 43,34% C: 21,07% D: 4,98%
Respuestas inválidas	1,65%

Palabras: identificación del significado de la modalidad

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	36,57%
Respuestas a los distractores	A: 38,06% B: 11,96% D: 10,55%
Respuestas inválidas	2,86%

Los monstruos marinos inspiraron desde la literatura homérica hasta la literatura de aventuras del siglo XIX. Hoy, como todo lo que se considera por convención anómalo, también protagonizan, aunque con denominaciones científicas, las páginas de los grandes diarios.



Tareas y resultados de sexto grado

Con el objeto de exponer las tareas y los resultados sobre la lectura de expresiones y palabras en sexto grado, consideraremos algunos de los ítems de la prueba aplicada.

Palabras: identificación del significado de la metáfora. El primer ítem de sexto grado que nos interesa comentar está relacionado con la contrapunta del libro de cuentos descrito en la página 91. La tarea requiere combinar dos propiedades: por una parte, es necesario una comprender globalmente el texto y su función (de arriba hacia abajo) y, por otra, determinar el significado de una palabra expresada como metáfora. Según la clasificación de las metáforas expuesta en la página 47, se trata de una metáfora estructural, porque organiza una experiencia en función de otra: interesarse por la lectura es quedar atrapado por ella.

El lector debe pasar por alto el significado literal de la palabra “atrapar” como “aprisionar” (distractor A) y acceder al significado metafórico de “interesar” (respuesta correcta). Para hacerlo, debe entender que esta palabra no puede ser usada en el contexto de una contraportada que tiene por función principal interesar al lector. La tarea es similar a la que se revisó al comienzo de la página 94 y que consiste en determinar qué palabra nunca podría usarse en un texto de la naturaleza del leído (en ese caso, una invitación para un curso de cocina). Ese proceso de reconocimiento del sentido global del texto lleva a descartar la opción A, que fue marcada por 43,34% de estudiantes. El segundo proceso es seleccionar cuál de las restantes opciones (todas de connotación positiva) es la adecuada. Casi 29% de estudiantes lo realizó.

La tarea resultó, como la expuesta en la página 94, sumamente compleja y también quedó ubicada en el nivel IV.

Palabras: identificación del significado de la modalidad. El segundo ítem que revisaremos es una tarea derivada de la crónica periodística descrita en la página 56. El lector debe determinar la modalidad de enunciación (p.87) que asume el emisor de la oración “Podría tratarse de un pulpo gigante”. Para esto, debe basarse en el significado de la frase verbal; precisamente, del verbo “poder” y el tiempo condicional. La conjunción de ambos afecta el sentido de la oración completa, haciendo de ella una expresión de incertidumbre. Es decir, el procesamiento de estas unidades va más allá de reconocer y comprender su significado particular, pues se extiende a la comprensión de cadenas más extensas de palabras. Los distractores expresan otras modalidades de enunciación, como el deseo.

Este ítem se ubicó en el nivel de desempeño III, con 36,57% de respuestas correctas. El distractor que recibió más respuestas (A) plantea que “Podría tratarse de un pulpo gigante” expresa satisfacción. Tal vez, estos niños suponen que hallar un pulpo gigante produce ese estado y vuelcan en la marcación esa percepción subjetiva.

Palabras: identificación de un conector sinónimo. El tercer ítem por revisar es una tarea acerca del cuento psicológico descrito en la página 37. El lector debe reemplazar un conector temporal (“entonces”) por otro diferente (“luego”) que cumple la misma función. Es importante notar que esta tarea de reemplazo semántico es distin-

ta de otras ya revisadas, pues la palabra en cuestión cumple también una función gramatical que debe ser considerada.

En consecuencia, el estudiante debe realizar tres subtarear al menos. Por una parte, comprender el sentido de la palabra en el texto apoyándose en los procesos de arriba hacia abajo; posteriormente, delimitar con claridad la función que la palabra cumple, y por último, determinar cuál de los conectores que se presentan como opciones puede, en el mismo cotexto, realizar una función análoga. Aporta a la dificultad del ítem de que los distractores pertenecen todos al campo semántico de la temporalidad, como “cuando” y “antes”.

Como puede observarse en la ficha, la pregunta se ubicó en el Nivel II de dificultad y obtuvo algo más de 58% de respuestas correctas. Dada la mencionada dificultad de la tarea, el resultado es promisorio.

Expresiones: determinar la correferencia. La tarea que comentaremos a continuación surge de la descripción geográfica caracterizada en la página 56. Exige determinar a qué antecedente o referente se refiere la expresión “cada uno”. El contenido de tal expresión es correferencial, es decir, por medio de ella se alude a otros elementos de contenido del texto. Las palabras y expresiones correferenciales —los pronombres son otro ejemplo— tienen un contenido vacío que, antes o después, les asigna una unidad expresada en el texto.

La dificultad del ítem, ubicado en el nivel III, se debe fundamentalmente a que en el texto (y en la oración citada) hay tres fuertes candidatos a ser la referencia de “cada uno”, como las palabras “grupos”, “aborígenes” e “idiomas”. El proceso que debe seguirse para determinar el antecedente es a la vez sintáctico y semántico. Sintáctico porque normalmente el referente es el primer sintagma nominal anterior a la ocurrencia de la expresión distributiva “cada uno”. Semántico porque requiere diferenciar entre los posibles candidatos el que comparte un campo semántico común. Por ejemplo, si la oración dijera “cada uno con su propia identidad” sería posible que la respuesta correcta fuera “aborígenes”.

Normalmente, al leer y al escuchar los lectores y los hablantes identifican los referentes de las palabras “vacías” sin dificultad. Los escritores no formados, sin embargo, cometen con frecuencia errores de sustitución de referentes por palabras vacías, como en “Tengo muchos amigos del cual el mejor es Juan”. En varios de los libros de texto analizados se han visto tareas de identificación de la correferencia; sin embargo, no son de selección múltiple, sino del tipo “Indica con una flecha la palabra reemplazada por ‘esto’”. En este sentido, puede suponerse que el tipo de ítem agrega una dificultad adicional a la tarea.

Palabras: identificación del significado de un prefijo. Este ítem es una tarea referida a la crónica periodística descrita en la página 56. Requiere, como el ítem sobre “unicornio”-“un cuerno” propuesto en tercer grado, poner en juego la capacidad de procesar morfológicamente una palabra. En este caso, la palabra en cuestión es *octopus*. En el enunciado del ítem se adelanta la descomposición de la palabra en su base y su prefijo y se indica que “-pus” significa “pies” para indagar si se reconoce que el prefijo “octo-” significa “ocho”. Los distractores son otros números.

Palabras: identificación de un conector sinónimo

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	58,19%
Respuestas a los distractores	B: 22,42% C: 8,66% D: 8,23%
Respuestas inválidas	2,51%

Expresiones: determinar la correferencia

Nivel de desempeño	III
Respuestas correctas	43,32%
Respuestas a los distractores	B: 20,04% C: 10,42% D: 24,23%
Respuestas inválidas	2,00%

Palabras: identificación del significado de un prefijo

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	66,56%
Respuestas a los distractores	A: 10,99% B: 7,65% D: 10,97%
Respuestas inválidas	3,83%

Expresiones: campo semántico y metáfora

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	65,83%
Respuestas a los distractores	A: 16,95% B: 6,85% C: 8,47%
Respuestas inválidas	1,90%

Expresiones: locución adverbial

Nivel de desempeño	II
Respuestas correctas	78,59%
Respuestas a los distractores	A: 8,90% C: 3,37% D: 7,35%
Respuestas inválidas	1,79%

El Código de Hammurabi, una de las manifestaciones de la Ley del Tali3n, conocida por la célebre expresi3n “Ojo por ojo, diente por diente”. Reúne 282 leyes y fue tallado en un bloque basáltico con escritura cuneiforme babil3nica antigua. Actualmente lo expone el Museo del Louvre.



El ítem quedó colocado en el nivel II de desempeño con casi 67% de respuestas correctas, es decir, tuvo una dificultad relativamente baja en comparación con los analizados antes.

Palabras: identificación del significado de prefijo y base. Un segundo ítem que evalúa la composición de palabras demanda determinar el significado de la palabra “extraordinaria” en su cotexto. En este caso, no se exige al lector que realice la descomposición, pero en las opciones se presentan diferentes análisis de la palabra, como “fuera de lugar” (usando el prefijo “extra-” como “fuera de” y la posible base “ordinaria” en el sentido de “ordinal” o “vulgar”), “muy ordenada” (usando el prefijo “extra-” como “sumamente” y la posible base “ordinaria” en el sentido de “orden”) y así sucesivamente. Se trata de una tarea de abajo hacia arriba, en la que el procesamiento morfológico ayuda a desentrañar el significado.

La tarea se ubicó en nivel IV de desempeño con 42% de respuestas correctas, probablemente porque, a diferencia de la anterior, demanda combinar una de las dos acepciones de “extra-” con una de las acepciones de “ordinario”, o de palabras que juegan con su sonido.

Expresiones: campo semántico y metáfora. Esta tarea referida a la receta descrita en la página 103 indaga el significado de “lento” en la expresión “a fuego lento”. Para interpretar adecuadamente los resultados es importante recordar lo mencionado en la introducción sobre las expresiones: su significado no se corresponde con la suma de sus palabras. En el ejemplo esto llega a tal nivel de complejidad que la palabra “lento” adquiere un significado metafórico diferente del que tiene individualmente o en otros contextos. “Lento” no significa aquí ni “pausado” ni “reposado” (distractores del ítem), sino “bajo”. El desplazamiento del significado es metafórico, pues cocinar a fuego bajo ocasiona que el proceso de cocción se hace más lento.

El ítem tuvo una dificultad que lo sitúa en el nivel II, probablemente por la cercanía de los lectores con el ámbito de la cocina, como hemos comentado en el Capítulo 8.

Palabras: interpretación del significado de una locución adverbial. El último ítem que revisaremos es una tarea acerca de la leyenda del tero y la lechuga descrita en la página 74. El ítem indaga el conocimiento de la expresión “de puerta en puerta” con el significado de “casa por casa”. Se trata, en primer lugar de una construcción metonímica donde la parte, “puerta”, significa el todo, “casa”; en segundo término, el significado es de tipo iterativo, quiere decir una casa y luego otra y así sucesivamente, recurso muy común que se consigue con la repetición de una palabra, como en “ojo por ojo”, “poco a poco” o “golpe a golpe”, distractores usados en la pregunta. Es interesante que se trate de un ítem cuya solución resulta bastante sencilla para los niños, pues se ubica en el nivel II.

De los resultados sobre palabras y expresiones

En las pruebas de Lectura del SERCE se utilizaron diversos tipos de textos para evaluar la lectura de palabras y expresiones. Resulta importante reiterar que en la lectura de cualquier texto es necesario procesar las palabras y las expresiones para alcanzar la comprensión.

En las siguientes listas se resumen algunas de las tareas evaluadas y sus resultados. Por motivos de espacio no se presentan todas.

Tercer grado:

- Reconocer el significado de una parte de una palabra (morfema) a partir de la descomposición de la palabra completa (32,43% de respuestas correctas).
- reconocer el significado de una palabra prestando atención a los campos semánticos (28,13% de respuestas correctas) y
- determinar el significado de una palabra prestando atención al contexto y a los campos semánticos (24,49% de respuestas correctas).

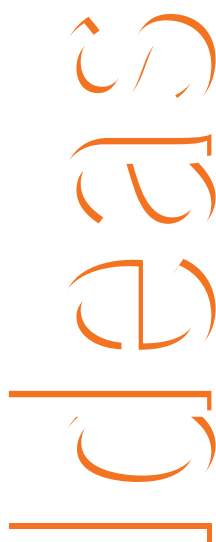
Sexto grado:

- Reconocer el significado de una locución adverbial (78,59% de respuestas correctas);
- reconocer el significado de una parte de una palabra (morfema) a partir de la descomposición de la palabra completa (66,56% de respuestas correctas);
- reconocer el significado de una palabra prestando atención a los campos semánticos y a partir de perífrasis (65,83% de respuestas correctas);
- realizar una conexión semántica entre dos conectores que pueden cumplir la misma función en una oración determinada (58,19% de respuestas correctas);
- reconocer una aclaración por medio de una paráfrasis destacada por una convención como el uso de paréntesis (42,58% de respuestas correctas);
- reconocer la función convencional de un signo de puntuación en una narración (37,54% de respuestas correctas);
- reconocer la función modalizadora de una palabra respecto de la oración en la que se encuentra (36,57% de respuestas correctas) y
- reconocer el significado metafórico de una palabra en un contexto determinado (28,96% de respuestas correctas).

Si se analizan los porcentajes de respuestas correctas, se observa que las tareas de lectura de palabras y expresiones resultan de alta dificultad para los niños de tercer grado (el más alto porcentaje de respuestas correctas es 32,43%).

En sexto grado, las tareas de este tipo tienen diferentes grados de dificultad y se distribuyen en tres de los cuatro niveles, con porcentajes de respuestas correctas que van desde 78,59%, en el caso del reconocimiento del significado de una expresión frecuente, hasta 28,96% en el caso del reconocimiento de una palabra con sentido metafórico.





Para favorecer la lectura de palabras y expresiones

A partir de lo dicho, y de lo planteado a lo largo del capítulo, se formula a continuación una serie de sugerencias para favorecer el aprendizaje de la lectura de palabras y expresiones.

Las sugerencias se hacen a partir de los resultados obtenidos, que parecen indicar que las tareas de este tipo resultan más difíciles para los estudiantes de tercer grado que para los de sexto grado.

- Favorecer el reconocimiento de las palabras y de las funciones que estas cumplen en el cotexto (situación verbal) y en el contexto (situación social).
- Promover la lectura de diversos tipos de textos realizando a partir de ellos actividades de reflexión sobre el uso de expresiones y palabras según los cotextos y los contextos.
- Promover, particularmente en tercer grado, el interés por la comprensión de palabras a partir de su descomposición y recombinación.
- Propiciar la interrogación por el significado de las palabras en los textos atendiendo a los sentidos denotativos y metafóricos que estas pueden tener.
- Promover ejercicios de contraste entre las palabras y las expresiones de textos diferentes, con el objetivo de hacer notar a los niños que las palabras pueden cumplir funciones distintas y tener distintos significados según la clase de texto, el tema del mismo, su propósito y sus potenciales lectores.
- Estimular la investigación de los lectos específicos de diferentes situaciones comunicativas familiares o no familiares para los niños.
- Propiciar la reescritura de expresiones y oraciones para que los niños interioricen los procesos de paráfrasis.
- Ofrecer oportunidades para la investigación de campos semánticos familiares y no familiares, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes tanto con las palabras y las expresiones propias de dichos campos cuanto con las palabras que forman parte de ellos.

En este capítulo, así como en los capítulos 4 a 8, hemos presentado resultados deteniéndonos en diferentes ítems y haciendo referencia al promedio de respuestas correctas y de marcación de distractores de todos los países participantes en el SERCE.

En el capítulo siguiente, que concluye este documento, se exponen resultados que sintetizan ítems en categorías más amplias y que se refieren a cada uno de los países evaluados. Se trata, por lo tanto, de una operación inversa a la efectuada hasta el momento y que la complementa.

10. Síntesis de resultados en Lectura

Este último capítulo tiene como propósito general ofrecer información individual y total de los países participantes del SERCE en el área de Lectura. Antes de describir la organización de estos resultados, recordaremos algunos aspectos ya mencionados que permitirán contextualizar lo que aquí se expone.

Dimensiones de análisis. En el capítulo 2 (pp. 26-28), hemos visto que en el *Primer Reporte de Resultados* del SERCE (LLECE, UNESCO-OREALC, 2008), destinado a un público amplio y no solo a los docentes, el área de Lectura se organizó en dos grandes dimensiones: el dominio de lo leído y los procesos de la lectura.

El dominio de lo leído comprende las características propias del objeto con el que interactúan los estudiantes para resolver las tareas, y se subdivide en extensión de las unidades que componen un texto, por un lado, y clases de texto y géneros discursivos y palabras y expresiones, por el otro.

Por su parte, la lectura o proceso de leer ha sido definida como la actividad de poner en juego diferentes habilidades cognitivas al interactuar con un texto a partir de diversas tareas propuestas en las preguntas. La lectura fue subclasificada en procesos generales (literales inferenciales simples e inferenciales complejos), procesos relativos a textos específicos y procesos metalingüísticos.

Lo leído más la lectura. Hemos ejemplificado (pp.28-29) cómo la extensión, la clase de texto, el género, los procesos cognitivos generales, los procesos relativos a textos específicos y en muchos casos los procesos metalingüísticos inciden *conjuntamente* en la dificultad o facilidad con que los estudiantes resuelven las tareas. Por ejemplo, cuando se lee una historieta y se pregunta qué dibujo representa el comienzo de la historia, la clase de texto o tipo textual es la narración, el género discursivo es la historieta; la extensión en nuestra prueba es de cuatro cuadros, el proceso cognitivo general consiste en localizar información puntual (ubicada en uno de los cuadros), el proceso relativo a un género discursivo específico consiste en reconocer la introducción de la historieta, y el proceso metalingüístico en identificar a qué se llaman “inicio” e “historia”, términos técnicos de la narración citados en la pregunta.

Los capítulos anteriores. De acuerdo con esto, hemos desarrollado los capítulos 4 a 9 tomando como eje la organización más afín a la mayoría de los currículos de Lenguaje y al docente a cargo del área; es decir, la clase de texto: narración, descripción, explicación, argumentación e instrucción y, por otra parte, las palabras y expresiones. Dentro de cada capítulo, se realizó la caracterización de los textos usados en la prueba haciendo referencia a la clase de texto en general, al género discursivo y a la extensión que les correspondían, así como a otros factores que pueden incidir en la lectura; por ejemplo, la complejidad sintáctica, el uso de términos metalingüísticos o técnicos, las abstracciones, las figuras retóricas y la organización visual. Además, caracterizamos cada tarea y los resultados alcanzados por los niños en la respuesta correcta y en los distractores describiendo los procesos generales, los relativos al texto dado y los metalingüísticos.

Distractor y opción no válida

En las páginas 29 y 30 hemos definido los distractores de un ítem de selección según su función y sus características, y hemos usado el nombre de “distractores” a lo largo de este texto. En la bibliografía especializada en evaluación se emplea, además de este término, el de “opciones no válidas”. Dado que este libro se refiere al lenguaje, vale la pena comparar ambas expresiones en cuanto a efectos de sentido. “Distractores” connota la función intencional de “distraer” al alumno de la opción correcta, a diferencia de “opciones no válidas”, que cobra significado solo en oposición a la “opción válida”. En este sentido, la última denominación es más apropiada para hacer referencia a las alternativas de respuesta que detectan fallas posibles en el aprendizaje y permiten entregar información variada sobre las ideas y los procedimientos no afianzados en los estudiantes.

Nivel de desempeño

En los capítulos anteriores nos hemos basado en la definición pedagógica de los niveles de desempeño: la serie de tareas que puede resolver un grupo de estudiantes con desempeños semejantes en la prueba. Sin embargo, en la página 28 se ha señalado que los niveles de desempeño se definen también según la psicometría. Desde el punto de vista psicométrico, “nivel de desempeño” designa el rango de puntajes o puntuaciones que representa una probabilidad igual o superior a 0.6 de responder correctamente al conjunto de ítems de ese nivel. Es decir, el grupo de alumnos que se ubica en un nivel, tiene una probabilidad alta de responder a cualquiera de los ítems de ese nivel y de los inferiores a él, porque los niveles son inclusivos.

Predominio de un rasgo. Ahora bien, si se pide al estudiante que reconozca en “el texto” el “título” que se cita literalmente en el ítem y ese texto es una noticia, puede considerarse que:

- en el dominio de lo leído predomina el género noticia sobre la extensión, porque para responder hay que identificar principalmente el titular, caracterizado por el mayor tamaño de las letras en relación con otros géneros;
- de los procesos de lectura, no predomina el metalingüístico (no se nombran ni el género noticia ni la palabra técnica “titular”) ni predomina el relativo a la clase de texto descripción (de hecho, no hay que leer el texto para responder), sino el proceso general de identificar información del texto volcada de modo casi literal en el ítem.

Es decir, el análisis de lo que ocurre simultáneamente frente a determinado texto cuando se lee no excluye la posibilidad de analizar *por separado* qué clase de texto y qué género resultan más fáciles o más difíciles de leer, y qué proceso predominante complejiza o facilita una tarea de lectura. Los capítulos anteriores se centraron en el análisis de lo simultáneo (los tres procesos, por ejemplo) y este, por el contrario, se organiza en torno de lo predominante, como se verá enseguida.

Niveles de desempeño y porcentajes promedio de los países participantes.

Las páginas 30 a 32 sirvieron para definir y ejemplificar el modo en que se expusieron los resultados alcanzados en Lectura en el *Primer Reporte de Resultados* del SERCE. Se explicó que, cuando se tuvieron las respuestas del conjunto de los estudiantes a cada uno de los ítems de las pruebas, se procedió a analizar y a organizar la información de modo que se transformara en resultados y estos resultados se expresaran como niveles de desempeño. Cada nivel de desempeño incluye un conjunto de ítems que identifica a grupos de estudiantes con logros semejantes en la prueba. Los niveles son cuatro. En el Nivel IV se ubican los ítems de mayor dificultad y en el Nivel I los de menor dificultad.

Como se mostró en el cuadro de la página 32, los ítems ubicados en el nivel de dificultad más alta (IV) son los que, desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, demandan las tareas de mayor complejidad, tanto en lo que se refiere a lo leído (las clases de texto, los géneros y las extensiones) cuanto en lo que concierne a la lectura (los procesos cognitivos generales, específicos y metalingüísticos). El cuadro correspondiente al Nivel I mostraría lo contrario: las tareas de menor complejidad en ambos dominios. Entonces, esos cuadros que sintetizan niveles de desempeño en cada nivel consideran a la vez diferentes extensiones, clases de texto y géneros, así como diferentes procesos generales, relativos a textos específicos y metalingüísticos.

Por tal razón, el primer objetivo de este capítulo es mostrar separadamente y en forma de porcentajes los resultados obtenidos en el eje elegido por su afinidad con la tarea el docente: cada clase de texto y cada género, y las palabras y las expresiones. Esta exposición se desarrolla en el apartado “Porcentajes de respuestas correctas los países participantes”.

Porcentajes en cada país. El cuadro de la página 32 expuso resultados concernientes a todos los países participantes en el SERCE, pero entre ellos y en el interior de cada uno hay importantes diferencias en cuanto a

fortalezas y debilidades. Por ejemplo, como se anticipó en la página 80, en sexto grado la lectura de cuentos parece ser una fortaleza de la mayoría de los países; sin embargo, entre ellos hay diferencias: algunos obtienen promedios que superan 80%, otros rondan 70% y otros apenas superan 60%.

Por lo tanto, el segundo objetivo de este capítulo es exponer de manera comparativa los resultados obtenidos en el interior de cada país en cada clase de texto y cada género, y en el grupo de ítems referidos a palabras y expresiones. Con este propósito se desarrolla el apartado “Desempeño relativo de cada participante”. Mostrar sintéticamente qué clases de texto y qué géneros discursivos representan mayores y menores dificultades para el país proporciona algunas señales que permiten analizar y programar la enseñanza.

De acuerdo con lo anunciado, en los apartados siguientes expondremos:

- el porcentaje promedio de respuestas correctas en los países participantes y
- los mayores logros y las mayores dificultades en cada país.

En cada caso presentaremos, en primer lugar, los resultados referidos a tercer grado y luego los de sexto.

Porcentajes de respuestas correctas en los países participantes

A continuación se presentan los porcentajes promedio de respuestas correctas de cada país participante y del total. En el *Primer Reporte de Resultados* del SERCE (OREALC/UNESCO Santiago, 2008) la información se procesó y se ordenó de otro modo. Los resultados expresaron el desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta que, si bien respondieron a preguntas diferentes (pues se les dieron diferentes cuadernillos), esas preguntas podían analizarse “encadenadas” a lo largo de una escala que las reunió a todas. Este modelo considera que la respuesta a un ítem depende de la interacción entre la habilidad del sujeto y de la dificultad del ítem.

Los resultados entregados ahora no se basan en la interacción entre habilidad del sujeto y dificultad del ítem, sino que se limitan a determinar el número de respuestas correctas de cada estudiante y, luego, el promedio de respuestas correctas de la totalidad de los estudiantes.

Se exponen a continuación los porcentajes promedio de respuestas correctas obtenidos por cada país y por el estado mexicano de Nuevo León en el subdominio de lo leído que hemos llamado “Clase de texto, y palabras y expresiones”. Este subdominio considera todos los ítems de la prueba que evalúan alguna clase de texto y la comprensión de alguna palabra o frase. Es importante recordar que dentro de cada clase de texto —la narración, por ejemplo— se incluyeron textos de varios géneros discursivos —la historieta, el cuento tradicional, el cuento psicológico, por ejemplo—. En este sentido, interesa analizar tanto los datos agregados o correspondientes a cada clase de texto en general (la narración, la descripción, la explicación, la argumentación y la instrucción) como los desagregados (los correspondientes a cada uno de los géneros discursivos narrativos, descriptivos, explicativos, etcétera).

Los resultados agregados son más robustos pues comprenden mayor cantidad de ítems. Los desagregados, por su parte, proporcionan información más minuciosa que permitirá comparar si dentro de la narración, por ejemplo, hay géneros más complejos que otros para los estudiantes.

Los resultados se muestran en cuadros simples. Grado por grado, se presentan primero los resultados agregados y, a continuación, los desagregados. En las columnas se coloca el porcentaje promedio del país o el estado y en la última fila el porcentaje promedio del total de los países participantes. Esto permite comparar los resultados del propio país en con los logros de los restantes países y el promedio general.

Tercer grado, porcentaje promedio de respuestas correctas en las clases de textos y las palabras y expresiones

País	Narración	Argumentación	Descripción	Explicación	Palabras y expresiones
Argentina	57,59	39,35	49,88	35,96	51,29
Brasil	59,64	32,57	50,31	36,31	52,32
Colombia	60,48	39,24	48,16	37,35	53,11
Costa Rica	73,09	47,46	61,72	45,23	67,85
Cuba	79,54	63,41	70,58	60,65	74,86
Chile	70,12	51,73	60,83	39,28	62,75
Ecuador	45,85	26,37	35,39	29,81	40,60
El Salvador	58,72	36,82	47,54	35,64	54,47
Guatemala	45,75	26,62	38,51	30,14	42,54
México	64,50	38,28	56,59	38,56	60,79
Nicaragua	51,28	26,31	41,52	31,59	44,22
Panamá	51,69	30,86	41,44	35,47	45,68
Paraguay	48,42	31,50	40,88	32,72	45,51
Perú	54,27	31,29	42,98	33,59	47,46
Rep. Dominicana	30,16	19,33	26,38	26,24	30,01
Uruguay	57,75	39,17	50,08	35,27	53,26
Est. de Nuevo León	67,58	39,04	60,21	38,68	65,63
Promedio total	57,66	36,56	48,56	36,62	52,62

El Salvador tiene los promedios más cercanos a los de la totalidad de los países en todas las clases de textos y en el subdominio “palabras y expresiones”. Cuba tiene el promedio más alto en todos los casos y supera al general en los siguientes puntos porcentuales: 21,88; 26,85; 22,02; 24,03 y 22,24.

También superan el porcentaje promedio general en todas las clases textuales y las palabras y las expresiones Costa Rica y Chile. Uruguay solo presenta un promedio inferior al total en la clase de texto “explicación”.

A continuación se presentan los resultados desagregados por género

discursivo, es decir, se muestran los porcentajes promedio obtenidos en los géneros evaluados dentro de narración, descripción, argumentación, etc. Cuando no se muestra desagregación es porque solo se ha evaluado un género discursivo para esa clase de texto.

Tercer grado, porcentaje promedio de respuestas correctas en los géneros discursivos							
País	NARRACIÓN		ARGUMENTACIÓN	DESCRIPCIÓN			EXPLICACIÓN
	Cuento	Historieta	Afiche e invitación	Noticia	Adivinanza	Enciclopédica	Divulgación científica
Argentina	56,66	60,18	39,35	61,39	42,42	48,64	35,96
Brasil	58,24	63,37	32,57	65,14	32,77	53,92	36,31
Colombia	60,87	59,43	39,24	57,33	39,36	49,09	37,35
Costa Rica	72,94	73,48	47,46	72,31	47,88	64,97	45,23
Cuba	79,15	80,60	63,41	76,87	66,54	69,96	60,65
Chile	68,83	73,56	51,73	74,64	53,57	58,42	39,28
Ecuador	43,90	51,00	26,37	40,50	30,45	35,93	29,81
El Salvador	58,54	59,19	36,82	54,76	42,05	47,34	35,64
Guatemala	45,29	46,97	26,62	44,89	31,78	39,51	30,14
México	63,44	67,38	38,28	67,38	49,40	55,67	38,56
Nicaragua	51,39	50,98	26,31	51,89	35,16	40,30	31,59
Panamá	50,55	54,74	30,86	48,31	36,26	41,25	35,47
Paraguay	47,42	51,06	31,50	46,41	38,24	39,77	32,72
Perú	54,18	54,52	31,29	48,06	36,57	44,45	33,59
Rep. Dominicana	29,20	32,71	19,33	29,65	25,31	25,41	26,24
Uruguay	56,92	59,98	39,17	58,58	43,72	49,81	35,27
Est. de Nuevo León	66,98	69,16	39,04	72,55	53,00	58,47	38,68
Promedio total	56,97	59,50	36,56	57,36	41,53	48,55	36,62

Como puede observarse, en países como Costa Rica, Cuba, El Salvador, Nicaragua y Perú los porcentajes obtenidos en cuento e historieta se aproximan bastante. En otros países, como Argentina, Brasil, Chile y Panamá, la historieta resulta más fácil que el cuento en varios puntos porcentuales. Solo Colombia presenta más puntos porcentuales en cuento que en historieta, aunque son pocos.

Si se comparan los resultados de los géneros descriptivos, en todos los países el más fácil es la noticia y el más difícil la adivinanza. En países como República Dominicana, Paraguay y Cuba las diferencias entre este género y la descripción enciclopédica no son muy marcadas; en cambio, son de casi 10 puntos porcentuales en casos como los de Costa Rica y Colombia.

Este tipo de comparaciones puede efectuarse para los restantes géneros de cada tipo de texto.

A continuación se muestran los resultados de sexto grado.

**Sexto grado, porcentaje promedio de respuestas correctas
en las clases de textos y las palabras y expresiones**

País	Narración	Descripción	Explicación	Argumentación	Instrucción	Palabras y expresiones
Argentina	62,19	54,07	54,01	52,12	67,51	57,24
Brasil	65,46	55,71	59,37	50,61	69,84	60,42
Colombia	65,76	53,61	53,59	49,65	65,72	58,90
Costa Rica	71,44	62,08	61,01	59,03	80,34	70,37
Cuba	75,88	68,91	67,13	60,47	76,87	70,82
Chile	68,81	58,16	57,84	54,19	72,63	60,92
Ecuador	52,06	40,38	40,13	38,06	50,25	43,89
El Salvador	61,82	49,23	50,34	46,32	64,42	52,39
Guatemala	55,90	43,21	40,54	39,29	55,07	44,90
México	66,88	56,96	55,68	54,03	75,68	62,94
Nicaragua	58,55	46,94	47,95	42,37	55,93	47,07
Panamá	61,06	48,33	46,69	42,32	59,30	51,16
Paraguay	55,03	43,91	44,84	39,59	51,53	46,28
Perú	60,40	47,66	46,98	45,64	58,82	51,83
Rep. Dominicana	45,58	36,29	37,79	34,21	46,16	37,20
Uruguay	64,60	58,32	56,87	55,87	74,49	60,52
Est. de Nuevo León	67,23	56,16	54,68	54,53	76,94	64,10
Promedio total	62,62	52,17	51,89	48,47	65,21	55,64

Como puede notarse, en todos los países la clase de texto que resulta más compleja es la argumentación. Sin embargo, entre los participantes hay diferencias considerables. Cuba, Costa Rica, Uruguay, Nuevo León, Chile y México superan el promedio regional en más de cinco puntos porcentuales. Salvo Argentina, Brasil y Colombia, que se posicionan cerca de tal promedio, los restantes ocho países se ubican por debajo.

No se observa otro comportamiento regular como el descripto: en algunos países, el tipo de texto que sigue en dificultad a la argumentación es la descripción. En otros, se trata de la explicación; en otros de las palabras y las expresiones. Cada país, atendiendo a las particularidades de su currículo prescripto y de su currículo implementado, podrá hallar explicaciones de estos resultados.

Sexto grado, porcentaje promedio de respuestas correctas en los géneros discursivos

País	NARRACIÓN				DESCRIPCIÓN			EXPLICACIÓN		ARGUMENTACIÓN		INSTRUCCIÓN
	Cuento	Tapa	Ciencias Sociales	Fábula	Crónica	Enciclopédica	Ciencias Sociales	Científica	Leyenda	Contratapa	Carta de lector	
Argentina	71,63	65,44	57,25	44,90	47,85	55,63	56,12	50,22	55,41	53,47	50,75	67,51
Brasil	77,91	61,91	59,62	49,70	50,56	55,68	59,12	51,63	62,27	62,00	39,35	69,84
Colombia	78,08	61,13	59,03	52,62	45,61	54,34	57,93	50,38	54,78	50,50	48,81	65,72
Costa Rica	83,37	69,80	63,97	56,94	55,54	62,42	65,98	65,39	59,44	58,99	59,07	80,34
Cuba	83,20	76,38	68,72	70,24	65,68	69,35	70,48	67,45	67,01	61,83	59,10	76,87
Chile	79,59	68,35	60,25	58,16	56,69	58,31	58,93	53,92	59,30	54,89	53,49	72,63
Ecuador	62,37	51,55	48,72	34,26	34,53	40,64	43,93	37,10	41,26	37,61	38,51	50,25
El Salvador	74,23	60,45	56,61	42,87	44,89	49,73	51,46	53,81	49,04	45,80	46,84	64,42
Guatemala	69,11	53,25	51,85	34,42	36,85	42,66	48,13	38,76	41,21	39,19	39,39	55,07
México	78,10	68,57	56,55	56,47	52,98	57,82	58,47	55,58	55,72	55,03	53,05	75,68
Nicaragua	70,42	55,26	56,72	37,12	38,80	47,36	51,83	49,64	47,32	38,98	45,73	55,93
Panamá	72,20	61,51	57,58	37,97	40,67	48,55	52,80	42,27	48,22	42,67	41,97	59,30
Paraguay	65,87	52,12	50,41	40,61	38,09	43,49	48,31	45,06	44,76	38,55	40,62	51,53
Perú	72,60	55,35	55,32	45,23	41,58	48,71	50,26	45,34	47,60	44,14	47,15	58,82
Rep. Dominicana	56,83	46,51	41,56	24,83	30,64	37,19	38,85	39,55	37,13	32,76	35,65	46,16
Uruguay	76,02	69,01	59,03	43,02	50,51	59,94	61,36	54,89	57,62	58,32	53,41	74,49
Est. de Nuevo León	78,46	69,78	56,66	55,95	55,00	57,54	55,10	54,45	54,77	56,52	52,51	76,94
Promedio total	73,85	61,98	56,81	46,59	46,72	52,76	55,01	50,67	52,35	49,24	47,71	65,21

En el promedio regional los géneros discursivos que se muestran más problemáticos son la carta de lectores, la fábula, la crónica periodística y la contratapa. Para analizar los propios resultados es conveniente revisar la descripción de los textos y las tareas dadas, de modo que sea posible interpretar adecuadamente los datos y tomar decisiones informadas.

Ahora bien, estos resultados, así como cualquier otro resultado educativo, deben interpretarse con cautela. Como hemos planteado en la introducción de este libro, los aprendizajes de los estudiantes en un dominio no se explican solamente por el modo en que se les enseñan ciertos conceptos y ciertos procedimientos o por el modo en que se los evalúa. El estudio de factores asociados del SERCE, del que se incluye un capítulo con análisis preliminares en el *Primer Reporte de Resultados* del SERCE, expone las principales variables relacionadas con el estudiante y su familia, y con el aula y la escuela, que explican el desempeño. Por ejemplo, el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes e indica la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas en el interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Desempeño relativo de cada participante

En este apartado se muestra el desempeño de cada país ante cada tipo de texto y género discursivo en relación con el desempeño general en la prueba de Lectura. Es decir, se ofrecen comparaciones del desempeño del país en los diferentes tipos textuales y géneros evaluados de manera que puedan apreciarse las fortalezas propias y las debilidades propias.

Debido a que la comparación es interna al país, no es válido comparar los resultados de un país en, por ejemplo, “Narración: cuento” con los resultados de otro país en ese mismo aspecto. Es decir, con estos resultados no es posible establecer ningún tipo de ranking entre países, sino que puede analizarse cuáles de los aspectos evaluados en las pruebas de Lectura son más fáciles y más difíciles para los estudiantes de cada país. La razón por la cual no pueden establecerse comparaciones entre países ni rankings es que los resultados de cada país se contrastan con la media de todo el conjunto de entidades participantes y no contra los demás países: la comparación se efectúa independientemente para cada país.

Para interpretar adecuadamente los resultados del propio país, conviene tener en cuenta al mismo tiempo el porcentaje promedio del país (p. 126 - 127): si ha sido bajo en comparación con los resultados de la región, un resultado “significativamente alto” lo es en relación con los otros resultados alcanzados por el país, y no significa que no deba prestarse atención al aspecto, sino solamente que en ese aspecto los logros son mucho mejores que en otros.

Los desempeños internos de cada país se clasifican de la siguiente manera:

- Significativamente bajos (SB)
- Bajos (B)
- Medios (M)

- Altos (A) y
- Significativamente altos (SA)

¿Cómo se llega a tal clasificación? En primer lugar, se determinan la media o promedio de cada país y del conjunto de los países. Luego se determina la magnitud de las diferencias entre la proporción de respuestas correctas en cada tipo de texto y género discursivo y el desempeño del propio país y del conjunto de la región. Así:

- Significativamente bajo (SB) expresa que el desempeño de un país en un tipo de texto y género es inferior al que se esperaría en relación con su propio desempeño y con el del total de los países, y que la magnitud de esa diferencia es significativa desde el punto de vista estadístico.
- Bajo (B): expresa que el desempeño de un país en un tipo de texto y género es inferior al que se esperaría en relación con su propio desempeño y con el del total de los países, pero que la magnitud de esa diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico.
- Medio (M): expresa que el desempeño de un país en un tipo de texto y género no presenta diferencias significativas con su propio desempeño y con el del total de los países.
- Alto (A): expresa que el desempeño de un país en un tipo de texto y género es superior al que se esperaría en relación con su propio desempeño y con el del total de los países, pero que la magnitud de esa diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico.
- Significativamente alto (SA): expresa que el desempeño de un país en un tipo de texto y género es superior al que se esperaría en relación con su propio desempeño y con el del total de los países, y que la magnitud de esa diferencia es significativa desde el punto de vista estadístico.

¿Qué significa diferencia estadísticamente significativa? En educación el valor de ninguna medición es exacto, es decir presenta siempre alguna cantidad de error. Por ejemplo, al decir que la proporción de respuestas correctas es de 70,3 debe asumirse que hay un error en la toma de la medida. Si el error es de 3 puntos, la medida verdadera se encuentra en un rango que va de 67,3 (70,3 menos 3) hasta 73,3 (70,3 más 3). En este caso se dice que la proporción de respuestas correctas no es significativamente diferente, desde el punto de vista estadístico, de cualquier valor presente en el rango mencionado. Dos valores son significativamente diferentes si su distancia está más allá del error de medición (más allá del rango, en nuestro ejemplo).

En el caso del desempeño relativo, se considera que la diferencia es significativa (significativamente alta o baja) si la diferencia es mayor a dos veces el error de medición.

Si la diferencia es inferior a dos errores de medición e inferior a un error de medición, se considera que el desempeño relativo es alto o bajo, esto es, que no hay una diferencia significativa pero se observa una tendencia a haberla.

Veamos los resultados y analicemos algunos casos como ejemplo.

Tercer grado, desempeño relativo en las clases de textos y los géneros, y las palabras y expresiones

País	NARRACIÓN		ARGUMENTACIÓN	DESCRIPCIÓN			EXPLICACIÓN	PALABRAS Y EXPRESIONES
	Cuento	Historieta		Noticia	Adivinanza	Enciclopédica		
Argentina	M	M	A	SA	M	M	M	B
Brasil	M	A	SB	SA	SB	SA	M	M
Colombia	A	M	A	M	SB	M	M	M
Costa Rica	A	M	B	M	SB	A	SB	A
Cuba	M	M	SA	SB	A	M	A	M
Chile	M	SA	SA	SA	M	B	SB	M
Ecuador	M	SA	A	SB	M	M	SA	M
El Salvador	M	M	M	SB	M	B	M	A
Guatemala	M	B	M	B	M	A	SA	M
México	M	M	SB	SA	M	M	SB	A
Nicaragua	A	B	SB	A	M	M	A	B
Panamá	M	M	M	SB	M	M	SA	M
Paraguay	B	M	A	SB	SA	M	SA	M
Perú	A	M	M	SB	M	M	A	M
Rep. Dominicana	SB	SB	SA	SB	SA	M	SA	M
Uruguay	M	M	A	M	A	M	B	M
Est. de Nuevo León	M	M	SB	SA	A	M	SB	SA

Véase un ejemplo. En tercer grado, Colombia tiene resultados altos en cuento y afiche e invitación. Esto significa que los resultados de ese país en ese género narrativo son mayores que la media regional, pero se distancian de ella sin que haya una diferencia estadísticamente significativa. En el caso de todos los otros géneros, salvo la adivinanza, Colombia obtiene resultados medios: son iguales que la media regional o no presentan diferencias estadísticamente significativas con ella. En la lectura de adivanzas, Colombia tiene logros significativamente bajos, es decir, inferiores a la media regional y con una diferencia estadísticamente significativa.

En cambio, Chile alcanza resultados significativamente altos en historieta, los géneros argumentativos afiche e invitación y el género descriptivo noticia y supera a la media regional por una diferencia significativa en esos géneros. Esto significa que en esos tres géneros discursivos los estudiantes chilenos logran resultados mejores que los que han alcanzado en el conjunto de todos los demás dominios evaluados y en relación con los resultados de la región en esos dominios. En cuento, adivinanza y palabras y expresiones los resultados de Chile son medios y en divulgación científica significativamente bajos.

Sexto grado, desempeño relativo en las clases de textos y los géneros, y las palabras y expresiones

PAIS	NARRACIÓN				DESCRIPCIÓN			EXPLICACIÓN		ARGUMENTACIÓN		INSTRUCCIÓN	PALABRAS Y EXPRESIONES
	Cuento	Tapa	Ciencias Sociales	Fábula	Crónica	Enciclopédica	Ciencias Sociales	Divulgación	Leyenda	Contratapa	Cartas de lectores		
Argentina	SB	A	M	SB	M	M	M	B	A	A	A	M	M
Brasil	M	SB	M	M	M	M	M	SB	SA	SA	SB	M	M
Colombia	A	SB	M	SA	SB	M	M	B	M	M	M	B	M
Costa Rica	B	SB	SB	M	B	B	M	SA	SB	M	M	SA	SA
Cuba	SB	M	SB	SA	SA	A	M	B	M	B	SB	SB	M
Chile	M	M	B	SA	SA	M	B	B	M	M	M	A	M
Ecuador	M	M	SA	M	M	M	M	B	M	M	A	SB	M
El Salvador	A	M	A	B	M	M	M	SA	M	M	A	A	M
Guatemala	SA	M	SA	SB	M	M	A	B	B	M	M	M	B
México	M	M	SB	SA	M	M	B	M	B	M	M	SA	A
Nicaragua	A	M	SA	SB	B	M	SA	SA	M	SB	SA	SB	B
Panamá	A	SA	SA	SB	B	M	A	SB	M	B	B	B	M
Paraguay	M	M	A	A	M	M	A	SA	M	B	A	SB	M
Perú	A	SB	A	A	M	M	M	B	M	M	SA	B	M
Rep. Dominicana	M	M	M	SB	M	M	M	SA	M	M	SA	B	B
Uruguay	SB	A	SB	SB	M	A	M	M	M	SA	M	SA	M
Est. de Nuevo León	M	A	SB	SA	A	M	SB	B	SB	A	M	SA	SA

Este apartado ha permitido observar las diferentes puntuaciones que cada país alcanza en las diferentes clases de texto y los diferentes géneros inscriptos en ellas. Todos los tipos de texto y todos los géneros discursivos son relevantes en los grados evaluados según los currículos. Dar las razones por las cuales un país obtiene resultados significativamente altos, altos, medios, bajos o significativamente bajos en cierto tipo de texto y género es algo que excede las posibilidades de interpretación de los autores de este texto. Los resultados pueden deberse al currículo efectivamente implementado, al modo en que los docentes enseñan un tema, al grado en que cierto género discursivo está presente en la cultura del país, etc. Por lo tanto, son los países quienes pueden llenar de significado los datos que presentamos.

De Aportes para la enseñanza de la Lectura

La lectura abre la puerta a todas las áreas del conocimiento y, además, las atraviesa, y a todos los que trabajamos para democratizar el conocimiento nos compete aportar para mejorar la lectura: educadores, investigadores, autores de libros de textos y para docentes, diseñadores de currículos, diseñadores gráficos del campo educativo, etc. Este documento se ha elaborado con esa intención: presentar una primera interpretación —surgida de un estudio profundo, pero puntual y limitado como todo estudio—, del modo en que leen diversos textos los niños de tercero y sexto grados en Latinoamérica y el Caribe, para que pueda ser enriquecida con otras interpretaciones, sobre todo en el ámbito de los proyectos educativos institucionales y de aula.

A lo largo del documento hemos planteado muy diversas cuestiones que podrían ser objeto de interpretación y reinterpretación. Por ejemplo, entre nuestros resultados hallamos que un porcentaje significativo de los estudiantes de tercer grado interpreta adecuadamente las razones por las cuales alguien explica un fenómeno astronómico usando como análogo un objeto conocido, entre otros recursos explicativos científicos. Sin embargo, como señalamos ya, los recursos explicativos científicos no son un contenido de enseñanza en tercer grado, según la mayoría de los currículos analizados. Y, si bien por inscribirse en un estudio a gran escala y con ítems de selección las pruebas de Lectura de SERCE tienen limitaciones que hemos señalado inicialmente, la validez, la confiabilidad y la capacidad de generalización de sus resultados son un sólido punto de partida para emprender nuevos proyectos educativos y cooperativos que propicien una vinculación entre la formación de los docentes y la investigación.

En tanto los docentes reflexionen sobre su propia práctica a partir de balances como el aquí presentado y de la sistematización de los resultados de los proyectos pedagógicos de aula, será posible avanzar en la cualificación de los procesos escolares y responder a la expectativa de que la escuela cumpla con el propósito de educar para la constitución de ciudadanos críticos. Y en tanto reciban apoyo para realizar tales balances, para acceder a las fuentes relacionadas con los enfoques pedagógicos actuales para la enseñanza de la lectura y en tanto esos apoyos se adecuen al particular contexto de cada país, los docentes

podrán construir con más fundamentos ciudadanos críticos.

En suma, en este documento, punto de llegada del estudio cuantitativo de la lectura realizado por el SERCE y —es nuestro deseo— punto de partida de investigaciones y proyectos pedagógicos nuevos, nos hemos limitado a lo siguiente:

- Hemos dado cuenta del enfoque de evaluación utilizado, en consonancia con las teorías actuales sobre la lectura y su aprendizaje, el marco curricular surgido del análisis de todos los currículos y el enfoque de habilidades para la vida asumido por la UNESCO.
- En los capítulos 4 a 9 hemos expuesto los resultados alcanzados por los niños de cada grado al resolver una serie de tareas referidas a distintos géneros discursivos narrativos, explicativos, descriptivos, argumentativos e instruccionales.
- Hemos analizado cada tarea describiendo los procesos cognitivos que el estudiante pone en juego para resolverla correctamente, así como los que podría haber ejecutado al seleccionar una opción no válida.
- Hemos descrito cada tarea en el marco de la caracterización del texto del que se desprende, porque la extensión, la clase de texto, el género discursivo, la organización de la información, etc. inciden en la dificultad de las tareas.
- Al término del análisis de los resultados obtenidos ante cada tipo de texto hemos propuesto ideas para favorecer su lectura; por ejemplo, propiciar el análisis de los diferentes puntos de vista que se presentan en la narración: el del narrador y el de los personajes o actores, diferenciándolos del punto de vista del lector externo al relato como un modo de favorecer el reconocimiento del otro y de la diversidad; promover la reconstrucción de las diversas “capas” en las que se organiza el texto descriptivo, así como la producción de las operaciones lógicas —inclusión, equivalencia, exclusión, etc.— que permiten reconocerlas; impulsar la comprensión de la diferencia entre las ideas propias, las preguntas propias y las necesidades de conocimiento propias, y las ideas, las explicaciones y los conocimientos que ofrece un autor en un texto explicativo; ofrecer oportunidades para diferenciar opiniones de hechos y para juzgar la validez de los argumentos de los textos persuasivos, reconstruyendo sus estereotipos, las supuestas verdades socialmente acordadas y la diferencia entre verdad y aceptabilidad; ofrecer oportunidades para la reflexión sobre la función social de los textos instruccionales, tanto en el sentido de prohibir comportamientos y conductas cuanto en el de generar condiciones favorables para la convivencia; promover ejercicios de contraste entre las palabras y las expresiones de textos diferentes, con el objetivo de hacer notar a los niños que las palabras pueden cumplir funciones distintas y tener significados distintos según la clase de texto, el tema del mismo, su propósito y sus potenciales lectores. Estas ideas, vertidas al final de los capítulos 4 a 9, surgen concretamente de los resultados, es decir, son sugerencias que se apoyan en evidencias empíricas fuertes sobre los aprendizajes relacionados con la lectura que es necesario reforzar en la región. Sin embargo, la sección “Ideas” no propone secuencias didácticas concretas de trabajo en el aula. Esto se debe no solo a que los contextos son diferentes entre los países y

dentro de ellos, sino a que cada grupo de estudiantes demanda intervenciones específicas: cada docente es mediador entre el conocimiento que imparte y el aprendizaje que el grupo y el alumno adquieren.

■ En este capítulo final hemos mostrado en forma de puntuaciones que se corresponden con la escala “significativamente bajo”, “bajo”, “medio”, “alto” y “significativamente alto” los resultados obtenidos por los países en cada clase de texto y cada género discursivo, dejando de lado los procesos. Esto ha permitido reconocer algo importante para el docente de cada país: los aspectos relacionados con la lectura de textos y géneros que son más débiles y más fuertes en relación con los logros del propio país y de toda la región.

■ Finalmente, hemos invitado a continuar estos análisis en torno a los aprendizajes de la lectura en la escuela de forma cooperativa, mediante la vinculación entre los futuros docentes y los docentes en actividad, y entre los docentes y los investigadores.

Esperamos que los análisis realizados y los resultados mostrados sean motivo de profundas reflexiones en los países participantes en el SERCE y que las propuestas aquí vertidas contribuyan a poner en marcha acciones educativas que permitan transformar y mejorar la enseñanza en la región.

Este trabajo habrá cumplido con su objetivo final si, al cabo de algunos años, las evaluaciones muestran mejoras en los dominios donde esta ocasión se encontraron deficiencias, si conseguimos que nuestros niños consigan transitar fácilmente por ese mundo al cual solo se tiene acceso desde las palabras y los textos.

Referencias

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris, Nathan.
- Adam, J.M. y Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- Aitchinson, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.
- Anscombre, J.-C. y Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga. [Trad. cast.: *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos, 1994].
- Aparicio, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. En *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (10), 23-38.
- Aparicio, J. J., Rodríguez Moneo, M. (2000). Los estudios sobre cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26), 13-30
- Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet.
- Atorresi, A. (2008). Construcción y evaluación de consignas. *Materiales didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*. Buenos Aires, FLACSO.
- Atorresi, A. y cols. (en prensa). *Los aprendizajes en escritura de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- Bal, M. (1977). *Narratologie*. Paris, Klincksieck. [Trad. cast.: *Narratología*. Madrid, Cátedra, 1995].
- Baron Cohen, S. (2003). *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. London, Penguin. [Trad. cast. *La gran giferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona, Amat, 2005].
- Barsalou, L. W. (1992). *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists*. Hillsdale, N.J., LEA.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, en *Communications*, 8. [Trad. cast: *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970].
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil. [Trad. cast.: *El placer del texto*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1974].
- Bernárdez, E. (2000). *Lengua, discurso, texto*. Madrid, Visor.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques: didactiques des mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C Bruce y F. Brewer (eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; pp. 453-481.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En J. Bruner y otros, *Contemporary Approaches to Cognition: The Colorado Symposium*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press. [Trad. cast.: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988].
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press. [Trad. cast.: *Actos de significado*. Madrid, Alianza, 1990].
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. En *Sociedad Lectora y Educación, Revista del Ministerio de Educación*. número especial, Madrid.
- Cahill, L. (2005): His Brain, Her Brain. *Scientific American*, 292 (5), 40-47.
- Calsamiglia, H. (coord.) (1998). Análisis discursivo de la divulgación científica. En *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires, Aique y Madrid, Visor.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y Martín, E. (1984). Las operaciones concretas. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza; pp. 207-250.
- Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En J. A. Castorina y otros. *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.) (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Seuil. [Trad. cast.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1997].
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage. [Trad. cast.: *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997].
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press. [Trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar, 1976].
- Coltier, D. (1988). Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. *Pratiques*, 58.
- Coma, J. (1978). *Del gato Félix al gato Fritz: historia de los cómics*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Connel, D. y Gunzelman, B. (2004). The New Gender Gap. *Scholastic Instructor*. Marzo, 14-17.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins. [Trad. cast.: *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós, 1997].
- Dane , F. (1974). Functional sentence perspective and organization of the text. En *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya/ Paris, Mouton.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano, Bompiani. [Trad. cast.: *Tratado de semiótica general*. Madrid, Gredos, 1990].

- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago, University of Chicago Press. [Trad. cast.: *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós, 2000].
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol.9, N.º 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9N1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Filinich, M.I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires, Eudeba.
- Fontanier, P. (1830/1977). *Les figures du discours*. Paris, Flammarion.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, Seuil.
- Genette, G. (1987). *Paratexte*. Paris, Seuil.
- Gernsbacher, M.A. (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. New York, Academic Press.
- Gilligan, C. et al. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge, Harvard University Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Greimas, A.J. (1986). *Du sens II. Essais sémiotiques*. Paris, Seuil. [Trad. cast.: *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid, Gredos, 1989].
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Paris, Orphys.
- Hamon, Ph. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris, Hachette. [Trad. cast.: *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires, Edicial, 1981].
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Aique.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge, UK, Cambridge U.P.
- Kirsch, I.S. y Mosenthal, P.B. (1991). Understanding Documents. A Monthly Column. *Journal of Reading*, International Reading Association, Newark, DE.
- Kohlberg (1984). *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper and Row.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, [Trad. cast.: *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 1986].
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2001). Children's Ideas about Historical Explanation. En A. Dickinson, P. Gordon y P. Lee (eds.). *Raising Standards in History Education: International Review of History Education*, vol. 3. London, Woburn Press; 97-115.
- León, J.A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J.A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona, Paidós.
- Limón, M. y Carretero, M. (1995). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M Carretero (comp.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique; pp.117-157.
- LLECE/ICFES (2006). *Análisis curricular*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- LLECE/SERCE (2008). *Primer Reporte de Resultados: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Loffler-Laurian, A. M. (1984). Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction. *Langue Française*, 64.
- Lyons, J. (1981). *Language: Meaning and Context*. London, Richard Clay. [Trad. cast.: *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós, 1991].
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona, Paidós, 1997].
- Magariños de Morentín, J.A. (1991). *El mensaje publicitario*. Buenos Aires, Edicial.
- Marchesi, A. (1999). El pensamiento preoperatorio. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza; pp. 181-205.
- Martin, R. (1990). La définition naturelle. En *La définition*, Paris, Larousse.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Northampton, Tundra. [Trad. cast.: *Cómo se hace un cómic*. Barcelona, Ediciones B, 1995.]
- McEwan, H. e Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- McKeown, M.G.; Beck, I.L., y Worthy, M. (1993). Grappling with text ideas: Questioning the author. *Reading and Teaching*, 46(7):560-66
- Miller, G. A. (1991). Semantic Networks of English. *Cognition*, 41; 197-229.
- Moeschler, J. (1994). Structure et interprétabilité des textes argumentatifs. *Pratiques*, 84.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, UNESCO.
- Paris, J., Wasik, B. y Turner, J. (1991). The development of strategic readers. En R. Barr, M. Kamil, P. Monsenthal y P. D. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research*. New York, Longman; pp. 609-640.
- Parret, H. (1995). *De la semiótica a la estética*. Buenos Aires, Edicial.
- Pelli, D.G. y Tillman, K.A. (2007). Parts, Wholes, and Context in Reading: A Triple Dissociation. *Plos One*, 2(8).
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles, Editions

- de l'Université de Bruxelles. [Trad. cast.: *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos, 1991].
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel: condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
 - Perrenoud, Ph. (1988). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck. [Trad. cast.: *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1990].
 - Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, Alcan. [Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1973].
 - Piaget, J. (1956). *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris, PUF. [Trad. cast.: *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Lautaro, 1963].
 - Piaget, J. e Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation et atomisme*. Neuchâtel/Paris. [Trad. cast.: *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona, Nova Terra, 1971.]
 - Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris, Kimé.
 - Ricoeur (1983-1985). *Histoire et récit*. Paris, Seuil. [Trad. cast. *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI, 1995.]
 - Rivera, J. (1992). *Panorama de la historieta argentina*. Buenos Aires. Libros del quirquincho.
 - Rouet, J. F. y Eme, E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension: Some Issues in Development and Individual Differences. En P. Chambres, M. Izaute, y P. J. Maresco, (eds.). *Metacognition: Process, Function and Use*. Kluwer, Academic Press; pp. 121-134.
 - Sadowsky, S. y Martínez, R. (2006). *Lista de Frecuencias de Palabras del Castellano de Chile* (LIFCACH). [Extraído el 13 de agosto de 2008 de <http://www2.udec.cl/~ssadowsky/lifcach.html>].
 - Starr, M. y Rayner, K. (2001). Eye Movements During Reading: Some Current Controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 156-163.
 - Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne, Payot. [Trad. cast.: *Curso de lingüística general*. Madrid, Alianza, 1987].
 - Schaeffer, J.-M., (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris, Seuil.
 - Silvestri, A. (1995). *El texto instruccional*. Buenos Aires, Eudeba.
 - Smith, F. (1977). *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor, 1982].
 - Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 11, 28, pp. 225-268.
 - Van Dijk, T. (1977). *Text and Context: Explorations in The Semantics and Pragmatics of Discourse*. London, New York, Longman. [Trad. cast.: *Texto y contexto*. Madrid, Catedra, 1980].
 - Van Dijk, T. (1981). *Las estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Catedra.
 - Van Dijk, T. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ, L. Erlbaum Associates. [Trad. cast.: *La noticia como discurso*. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona, Paidós, 1990].
 - Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
 - Veyne, P. (1984). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, Seuil. [Trad. cast.: *Cómo se escribe la historia*. Madrid, Alianza, 1984].
 - Von Wright, E.H. (1970). *Ensayo de lógica modal*. Buenos Aires, Santiago Rueda.
 - Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4; 45-69.
 - Vosniadou, S.; Brewer, W.F. (1992). Mental Models of The Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4); 535-385.
 - Voss, J. F.; Carretero, M.; Kennet, J. y Silfies, L. (1994). The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning. En M. Carretero y J.F. Voss (eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1994; 403-29.
 - Voss, J. F.; Wiley, J. y Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. En Carretero, M. y J. Voss. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
 - Voss, J.F., Ciarrochi, J., Carretero, M. (1998). Causality in history: On the nature of intuitive understanding of the concepts of sufficiency and necessity. En J.F. Voss y M. Carretero (eds.). *International Review of History*, vol. 2. *Learning and Reasoning in History*; pp. 199-213. London, Woburn Press.
 - Williams, J. (2003). *Preparing to Teach Writing: Research, Theory, and Practice*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
 - Winneburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on The Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3);495-519.
 - Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
 - Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba.
 - Zwaan, R. y Radvansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

¿Cómo leen nuestros alumnos? ¿Qué procedimientos de análisis aplican frente a un texto y sus componentes? ¿Qué tipos de textos y qué géneros discursivos les resultan más familiares? ¿Qué factores inciden en la dificultad o facilidad de las tareas de lectura?

Estas son algunas preguntas a las que responde un grupo de investigadores convocados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en Aportes para la enseñanza de la Lectura.

Basado en los resultados que arrojó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado en dieciséis países y un estado mexicano, este libro analiza y sintetiza los logros y las dificultades de los jóvenes de Latinoamérica y el Caribe en torno a la lectura.

Con un lenguaje accesible y una propuesta alejada de los tradicionales reportes de investigación, los autores, coordinados por Ana Atorresi, arrojan luz sobre los elementos teóricos y prácticos que puedan ayudar a los docentes a profundizar y a mejorar sus prácticas de enseñanza para la formación de buenos lectores en la escuela. Esto está en consonancia con los objetivos principales del LLECE, que apoya a los países de la región para diagnosticar y mejorar la calidad educativa.



OTRAS PUBLICACIONES DEL SERCE

Serie Reportes

- Primer Reporte de los resultados del SERCE
Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- Resumen Ejecutivo
Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- Reporte de los resultados de Escritura
Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- Reporte Técnico del SERCE
- Estudio de Factores Asociados a los logros cognitivos

Serie Aportes para la Enseñanza

- **Aportes para la enseñanza de la Lectura** ✓
- Aportes para la enseñanza de la Matemática
- Aportes para la enseñanza de la Escritura
- Aportes para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza



Laboratorio Latinoamericano de Evaluación
de la Calidad de la Educación