

Competencias de lectura y escritura de alumnos de primer año de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires con población vulnerable¹

Mariana di Stefano, Brenda Axelrud y Laura Rizzi
Instituto de Lingüística – CBC UBA
marianadis@fibertel.com.ar; vsoto@elsitio.net; brendaxel@ciudad.com.ar

En el marco del *Programa de Mejora de la Calidad de la Escuela Media*, del Ministerio de Educación de la Nación, se implementó, desde el Ciclo Básico Común de la UBA y con la dirección de E. Arnoux, en el segundo cuatrimestre de 2005, el Proyecto “La lectura y la escritura en la escuela media: Diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas”, del que participaron cinco escuelas con población vulnerable de la Capital Federal. Este proyecto se propuso intervenir en la mejora de la calidad de la escuela media a través del trabajo con la lectura y la escritura, de modo tal que este repercutiera en docentes y alumnos de las escuelas, en las distintas disciplinas (no solo en la de Lengua) y en todos los ciclos de este nivel.

El trabajo que aquí presentamos corresponde a uno de los módulos del Proyecto, el Módulo *Ingreso y retención en la escuela media*. En este Módulo –cuyo equipo docente integraron Laura Rizzi y Brenda Axelrud con la coordinación de Mariana di Stefano– participaron 15 profesores de primer año de distintas asignaturas de las cinco escuelas. El objetivo fijado por el Ministerio fue que a lo largo de cuatro encuentros de los profesores de las escuelas con los docentes de la UBA, se elaboraran materiales didácticos para trabajar la lectura y la escritura desde las clases de las distintas disciplinas, y que estos materiales estuvieran especialmente adecuados a los cursos de los profesores presentes.

Nosotros propusimos, en primer lugar, realizar un diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, ya que observamos, a partir de una encuesta aplicada a los docentes, que estos no contaban con un análisis preciso de los problemas de los alumnos en torno a estas prácticas que les sirviera para orientar su trabajo en el aula.²

Esta ponencia tiene como objetivo sintetizar el diagnóstico de las habilidades de escritura y lectura que se realizó a los alumnos de primer año de las escuelas participantes.

¹ Ponencia expuesta en *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio.

² Expusimos en otra mesa de estas mismas Jornadas los resultados de la encuesta a profesores que nos permitió acceder a sus representaciones sobre la relación de sus alumnos con la cultura escrita.

Se trata de un diagnóstico que indaga en las habilidades de lectura de textos expositivo-explicativos de divulgación; y en cuanto a la escritura, en las habilidades de completamiento de texto dado y de producción de textos de cierta extensión a partir de lecturas previas. En este Proyecto, trabajamos con una muestra testigo, externa, conformada por las pruebas que rinden los alumnos ingresantes a los colegios universitarios de la UBA (Nacional Buenos Aires y ESC “Carlos Pellegrini”). Esta muestra testigo –a la que nos referiremos brevemente- nos aportó el dato de las habilidades que niños de la edad están en condiciones de adquirir, cuando se produce una intervención didáctica específica.

La prueba diagnóstica aplicada en la cinco escuelas del Proyecto

El equipo de la UBA elaboró una prueba diagnóstica orientada a evaluar la comprensión lectora de un texto expositivo-explicativo, de divulgación con infografía. Se trata de una nota de divulgación del diario *La Nación*, sobre la contaminación ambiental. La nota no se les dio completa, ya que se quitaron algunos fragmentos que los alumnos debían completar con información de la infografía. Este es solo uno de los diagnósticos realizados, orientado a observar competencias en relación con textos que ponen en circulación saberes a los que, consideramos, los alumnos de esta edad deben poder acceder.

Las consignas de la prueba fueron variadas, de distinto tipo de complejidad y buscaron aportar información sobre reconocimiento genérico, acceso a definiciones, reconocimiento de relaciones causales explícitas e implícitas en el texto; reconocimiento de la presencia y función de diferentes voces; identificación de relaciones pronominales, del valor de signos de puntuación como comillas y dos puntos, interpretación de negritas y bastardillas; lectura adecuada de conectores adversativos; también se observó capacidad para integrar dos fuentes, en este caso el texto de la nota y la infografía, ya que algunas preguntas podían responderse solo contemplando ambos textos.

En cuanto a la escritura, se observó reformulación de una fuente e inserción en otra, y escritura de un texto de cierta extensión, a partir de los textos dados, en donde debían modificar el género, y por lo tanto reformular, para lo cual se les dio un pequeño plan textual.

La **Prueba** constó de 13 ejercicios. 4 ejercicios evalúan sólo lectura; 1 solo (el 13), evalúa sólo escritura. Hay 3 ejercicios que evalúan escritura a partir de la lectura realizada. Hay 2

ejercicios de justificación. Hay un ejercicio (el 6) que evalúa conocimientos matemáticos y otro clases de palabras, o sea involucra conocimientos puramente gramaticales; mientras que un ejercicio combina conocimiento gramatical con interpretación semántica del uso de los conectores. La deliberada “interdisciplinariedad” del examen se debe no sólo a que iba a ser tomado en cursos diversos (historia, informática, cívica, matemática) sino, sobre todo, a que consideramos que las cuestiones referentes a la lectura y la escritura, en particular, y al lenguaje, en general, lejos de ser sólo una cuestión privativa de la materia Lengua atraviesa todas las prácticas académicas, desde la interpretación de consignas hasta las producciones escritas de cierta extensión.

Por otra parte, esta evaluación se realizó siguiendo como modelo los exámenes de Lengua que se toman a los alumnos que hacen el curso de ingreso a las escuelas universitarias de enseñanza media. Esta semejanza era necesaria para poder comparar las mismas cuestiones conceptuales y analizar la influencia que la intervención didáctica –o la falta de ella- podía tener en los resultados³.

Cabe aclarar que cuando los profesores de las escuelas vieron la prueba –que ellos iban a tener que tomar a sus alumnos- las consideraron demasiado difíciles. Pero pese a su recelo inicial⁴, cuando volvieron, después de haberla tomado, tuvieron una evaluación positiva de la tarea: los alumnos se habían entusiasmado ante el desafío planteado e, incluso, se habían interesado en su realización más de lo que las profesoras mismas habían previsto⁵.

Si bien dimos pautas muy precisas acerca de cómo debía aplicarse la prueba, no tenemos total certeza de que los docentes no hayan “ayudado” a sus alumnos. Pero de todas formas, veremos una tendencia en cuanto a las características que presenta el grupo.

La muestra

La prueba fue tomada en todas las escuelas participantes. Se procesaron hasta el momento las de dos cursos de la Escuela N°4 DE 9 (Nicolás Avellaneda) (1°1 y 1°3); dos cursos del

³ Obviamente somos conscientes de que, además de las cuestiones puramente cognitivas, hay factores socio-culturales, económicos y de motivación que también diferencian a los grupos; sin embargo, como veremos más adelante al comparar los resultados, estos factores parecen ser menos determinantes que los didácticos.

⁴ Cuando les hicimos la propuesta de trabajo, en general dijeron que les parecía muy difícil y que sus alumnos no iban a poder responderla; preveían, además del fracaso, que hubiera una suerte de “rebelión” de los estudiantes arguyendo la falta de relación con la materia en la que se les proponía resolverla.

⁵ Una de las docentes dijo: “le conocí la letra”, refiriéndose a un alumno que nunca participaba ni respondía los ejercicios y evaluaciones curriculares.

EMEM 1 D.E. 14 (Villa Ortúzar) (1º3, y otro primer año sin especificación); un curso del EEM 1 D.E. 18, y dos cursos de primer año del EMEM 5 D.E.15 –turno mañana y tarde-. Es decir, se procesó un total de 100 pruebas.

Resultados obtenidos

Para las consignas de lectura, respondieron correctamente: la 1, el 80%; el 97,5% la 2; el 73,5% la 5 y el 79% la 9; es decir, no sólo un alto porcentaje de los alumnos respondió estas consignas (que sólo implicaban comprensión) sino que, en gran medida, lo hicieron bien. Esto contrasta fuertemente con el bajo número de respuestas que obtuvo la consigna que sólo involucraba escritura, la 13, que solamente fue respondida –dejando al margen la cuestión no menor del *cómo*- por el 47,3% de los alumnos. Esta tendencia, que refleja que la lectura es una habilidad más desarrollada que la escritura, se confirma también si tenemos en cuenta las consignas que combinan ambas capacidades: la tendencia fue responder sólo la “parte” de lectura y dejar incompleta la de escritura⁶. Por ejemplo, en la pregunta 8, que pedía el subrayado de la acepción correcta y, luego, la justificación de la elección, el 57% subraya la acepción correcta (el 13% lo hace en forma incorrecta) y sólo el 30% no subraya mientras que el 75% no justifica.

Es decir, las tareas de lectura son las que más y mejor responden los alumnos, conducta esperable si tenemos en cuenta que la comprensión es siempre anterior a la producción⁷, pero que también se relaciona, creemos, con la ejercitación, con el entrenamiento en esas prácticas. Como vimos en la encuesta aplicada a los docentes, estos les proponen muy escasas actividades de escritura a los alumnos y, en general, sin una orientación acerca de cómo deben resolverlas. Pensamos que en este grupo también pudo operar la baja autoestima, la baja confianza en poder resolver adecuadamente la ejercitación que involucra escrituras más extensas, rasgo que surgió también en las encuestas a profesores.

⁶ Partimos del supuesto –por demás ya comprobado por la psicolingüística- de que la comprensión y la producción corresponden a operaciones cognitivas diferenciadas, tal como lo comprueban ciertos tipos de afasias en las que la pérdida de una de estas capacidades no necesariamente implica la de la otra. A este respecto, baste recordar el famoso caso de “**Tang**”, el paciente de Wernike, quien sólo producía esa sílaba y, sin embargo, comprendía y respondía adecuadamente las tareas que se le asignaban.

⁷ Esto se comprueba no sólo teniendo en cuenta la adquisición del lenguaje en los niños quienes, pese a comprender desde muy pequeños, sólo logran producir frases propias alrededor de los tres años, sino también si tomamos en cuenta el aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión lectora y la oral son habilidades que se aprenden mucho antes de poder producir frases coherentes y autónomas.

Ahora bien, si comparamos estos datos con los obtenidos en el análisis de los parciales de los alumnos ingresantes vemos que, pese a lo que pudiera esperarse –teniendo en cuenta las diferentes condiciones socio-culturales y económicas de ambos grupos- hay grandes similitudes, respecto de la primera prueba que estos chicos rinden.

Tomamos una muestra de 35 pruebas del primer parcial, a partir de las cuales hacemos el siguiente diagnóstico: los chicos alcanzan muy buen rendimiento (en torno al 70 %) en la identificación en los textos de fenómenos discursivos que se les ha enseñado y de los que se les ha provisto una definición. Por ejemplo, identifican correctamente géneros discursivos (67%), secuencias textuales dominantes (73%), estructuras textuales, actos de habla, variedades y registros lingüísticos, funciones de los dos puntos, comillas, bastardillas y negritas; identificación de moralejas, entre otras. Es decir, aplican correctamente un concepto al análisis de un caso particular (cabe aclarar que es imprescindible proveer una definición clara del concepto).

Sin embargo, en estos mismos alumnos encontramos una dificultad notoria que es la justificación adecuada de las respuestas que ellos mismos dieron a las consignas. Solo entre un 14 y un 22% justifica bien (según las consignas) mientras en torno a un 45% no responde. Es decir que, en cuanto deben explicar brevemente el porqué de sus elecciones, los porcentajes descienden abruptamente. Este dato es significativo porque se trata del primer parcial, o sea, los alumnos no han tenido aún tiempo de desarrollar un entrenamiento en escritura, y mucho menos en esta operación de escritura tan compleja como es la justificación, que requiere establecer relaciones lógicas entre un concepto y un caso, y que por lo tanto debería ser objeto de una enseñanza específica.

Entonces, el resultado de la dificultad en la escritura de justificaciones es casi igual en ambos grupos, como es también similar que ambos responden más y mejor los ejercicios de lectura.

Sin embargo, cuando evaluamos diacrónicamente los exámenes de los alumnos del curso de ingreso, notamos la mejora en las habilidades de escritura y esto sólo puede deberse, creemos, a la intervención didáctica, ausente en el caso de los alumnos del Proyecto. En el segundo y tercer parcial, si bien se mantiene la tendencia señalada (privilegio y mejor resolución de las consignas de lectura) hay una clara “mejora” en

escritura que, creemos, está dada por el entrenamiento en la resolución de este tipo de consignas y por el trabajo específico en la secuencia expositiva (en el tercer parcial).

Por ejemplo, en el segundo parcial, en el punto 2 en el que deben elegir un título y justificar la elección, el 33% justifica adecuadamente. Pese a que el porcentaje sigue siendo bajo, resulta superior al 23% que registráramos en el primer parcial.

En el tercer parcial -tras la aplicación de didácticas específicas de entrenamiento en la lectura y la escritura de secuencias expositivo-explicativas- mejora todo el trabajo con las relaciones causales: por ejemplo, el 61% de los alumnos reemplaza adecuadamente los dos puntos por un conector causal, y el 47% identifica correctamente la causa ante una pregunta puntual. Y el 42 % justifica correctamente sus respuestas. Esto es, no sólo reconocen relaciones causales, sino que también pueden establecerlas ellos mismos al escribir. Lo cual muestra que con un adecuado entrenamiento, el alumno se acerca a los objetivos propuestos en un lapso no muy grande de tiempo.

Conclusiones

Tal como hemos visto en el análisis de los parciales del curso de ingreso se corrobora, por un lado, la falta de entrenamiento de los alumnos en la lectura y en la escritura (en general) y, puntualmente, en la que compromete secuencias y géneros propios del ámbito académico pero, por otro, también vemos que un entrenamiento adecuado y una intervención didáctica bien dirigida acarrearán progresos casi inmediatos.

En este sentido, dado que los resultados iniciales de los dos grupos son análogos y, luego de la intervención didáctica, se registra una clara mejoría (en el caso de los alumnos ingresantes) es esperable que los alumnos de las escuelas “en situación de riesgo” puedan obtener iguales resultados de mediar dicha intervención. De modo que el problema no radicaría tanto en cuestiones sociales, de entorno, culturales y económicas, que obviamente deben ser tenidas en cuenta sino, sobre todo, en la falta de enseñanza de las prácticas a partir de metodologías adecuadas. Esto es, creemos que teniendo en claro *qué* enseñar y corregir y *cómo* hacerlo no es un exceso de optimismo esperar buenos resultados.

Anexo: Descripción de los parciales del ingreso

Los parciales contienen consignas en las que se evalúa lectura, escritura, normativa y gramática. Dentro de este último ítem incluimos análisis sintáctico, clasificación de pronombres, descripción morfológica de verbos, conectores y formación de palabras. La interpretación, además, está puesta en juego en la comprensión de las consignas, que tienen diferente grado de complejidad (algunas combinan lectura y escritura, por ejemplo) y todas están atravesadas por conceptos teóricos que se les enseñan a los alumnos.

El primer parcial evalúa predominantemente la lectura, es decir, la comprensión e interpretación. Las consignas 1 a 4 y 6 a 8 la evalúan en diferentes niveles: los puntos 1 y 2 evalúan el género y el tipo textual (nivel más macro de comprensión), mientras que las restantes evalúan la comprensión a un nivel más local: en la 3 a. se piden cadenas referenciales (cohesión); en la 3.b. se combinan conocimientos gramaticales (en la descripción morfológica de los verbos) y de lectura (en la justificación del uso de la forma verbal); en la 3 c. y d. se pide la interpretación del texto y en la e. se evalúa registro y sinonimia. En las consignas 4 y 5 se trabajan dos conceptos teóricos (circuito de la comunicación y actos de habla, respectivamente), también al servicio de la interpretación/comprensión. En la consigna 7 se trabaja con la estructura de textos narrativos (resolución y situación inicial) y en la 8 se pide un trabajo local de interpretación de la referencia temporal. La normativa aparece en el punto 5 (uso de comillas) y en el 11 (reglas ortográficas). La consigna 9 es de análisis sintáctico (conocimientos gramaticales). La escritura, en sí, sólo se evalúa en el punto 10 (correlación temporal), que también pone en juego conocimientos gramaticales (descripción morfológica de los verbos), pero obviamente atraviesa todos los puntos dado que la única forma de evaluar comprensión, en un examen escrito, es a través de la producción de los alumnos. Esto se contempla en un último punto (en todos los parciales) en el que a los alumnos se les descuentan hasta 3 puntos por escritura y ortografía en todo el parcial.

En el segundo parcial, las consignas de lectura son de la 1 a la 5 y la 8. En la 1 a. se pide un trabajo local de lectura a partir de acepciones del diccionario y en la parte b. Se piden conocimientos de normativa (abreviaturas), mientras que la 2 implica una comprensión más global del contenido del texto a partir de elegir el título. En la 3 se pide una interpretación local del sentido de una frase. En la 4 se trabaja el tipo textual descriptivo (a. b. y c.) y en el

punto d. se pide la valoración de lo que se describe. En el punto 5 se trabaja polifonía a partir de los discursos referidos. En la 8 se trabaja interpretación de textos literarios, puntualmente la interpretación de relaciones causales.

La consigna 6 y 7 implican conocimientos gramaticales, pero la 6 combina lo puramente gramatical (pronombres) con la interpretación (referencia).

El punto 9 es de escritura de un cuento.

En el tercer parcial, las consignas que evalúan sólo lectura son la 1 (diccionario), la 2 (tema), la 3 a. (género) y la 11. En la consigna 3 b.(formulación de la pregunta), en la 4 y en la 5 se combinan lectura (selección y jerarquización de la información) y escritura (redacción adecuada para el tipo textual, coherencia y cohesión). En la 6 se combinan conocimientos gramaticales (conectores) e interpretación de las relaciones causales (lectura).

La consigna 7 es de normativa (comillas), la 8 y 9 evalúan conocimientos gramaticales (formación de palabras y análisis sintáctico, respectivamente), mientras que la 10 combina escritura (correlación temporal) y conocimientos gramaticales (morfología verbal).