

## Capítulo 2

# **Desempeño en lectura de jóvenes de contextos escolares rurales y urbanos en Río Negro: relación entre prácticas de lectura hegemónicas y factores sociolingüísticos y económicos**

Ana Atorresi

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (LELLAE) - Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

María Sol Iparraguirre

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (LELLAE) - Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) - Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Grupo Vinculado del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (ECYC/IPEHCS-CONICET-UNCO)

Carlos Pardo Adames

Universidad Católica de Colombia y Centro de Investigación de Psicología (CEIP-UCCO)

## **2.1. Introducción al estudio**

Este trabajo presenta un estudio del desempeño en lectura de estudiantes de cuarto y quinto año de escuelas secundarias de dos localidades del contexto urbano, San Carlos de Bariloche y Dina Huapi, y otras dos del contexto rural, Pilcaniyeu y Comallo, en la Norpatagonia. Además, busca establecer la incidencia de ciertas características sociodemográficas y de la socialización lingüística de los estudiantes, así como del entorno familiar, en su desenvolvimiento como lectores. Estudiamos el desempeño mediante una prueba de lectura basada en textos y consignas de selección de respuesta. De la elección de los textos incluidos en la prueba, así como de los contenidos curriculares evaluados por las consignas, participaron docentes de Pilcaniyeu y Comallo, quienes adoptaron dos criterios: el grado de familiaridad de los temas de los textos y la medida en que textos del mismo tipo son frecuentados en el primer y segundo ciclo en el contexto de sus escuelas. La comparación de los resultados de los estudiantes de estas localidades con los de sus pares en Bariloche y Dina Huapi permitió examinar si la mayor cercanía temática y frecuentación de ciertos géneros son factores que aventajan en el desempeño en lectura. Complementariamente, un cuestionario orientado a recoger

información sociolingüística, económica y cultural permitió aproximarnos a una interpretación de los resultados con anclaje sociocultural.

## 2. 2. Acerca de las habilidades de lectura

El estudio de las habilidades de lectura conlleva varios desafíos teóricos que, a su vez, inciden en el campo de la evaluación. Una problemática de base que se encuentra en permanente revisión consiste en delimitar qué hace o debe poder hacer una persona letrada cuando lee. Como se ha planteado en el capítulo anterior, estudiar las prácticas de literacidad implica considerar aspectos tanto evolutivo-educativos como socioculturales, además de especificidades disciplinares y, por lo tanto, genéricas. Así lo muestran la línea denominada *leer-y escribir-en las disciplinas*,<sup>1</sup> las teorías de los géneros como la lingüística sistémico-funcional y los enfoques de la literacidad en las disciplinas orientados a los últimos años del secundario, como los de Elizabeth Moje (2008). Respecto de las habilidades de lectura, los sistemas educativos formales suelen tener por meta que sus estudiantes alcancen niveles de desempeño de lectores críticos, con diferentes grados según el nivel evolutivo-educativo. Es decir, siguiendo a Ignacio Pozo (2008), se espera que los estudiantes logren una lectura analítica que reconstruya el significado que el autor dio al texto. Esta «requiere convertir en objeto de conocimiento no solo el texto, sino también la representación o interpretación que el lector construye de ese texto, una actitud que acaba por impregnar otras muchas actividades sociales y otros muchos contenidos mentales» (102). En la bibliografía especializada hay consenso en que la lectura no se reduce a una actividad individual de decodificación (en línea con la noción de la lectura y la escritura como técnicas), sino que constituye un proceso constructivo, complejo y dinámico en el cual intervienen estrategias y recursos de diversos niveles y dimensiones. Siguiendo a Carol Lee y Anika Spratley (2010), las investigaciones de la lectura en adolescentes han estudiado principalmente conjuntos de habilidades discretas (como la identificación de ideas principales) o productos de la comprensión (por ejemplo, la recuperación global del texto que los lectores realizan después de leer). Si bien estas investigaciones proveen conocimientos de base, actualmente se identifica además la necesidad de conocer el modo en que los lectores construyen sentidos a partir de la lectura. Esta construcción de sentidos se

---

1 Un interesante reporte realizado desde esta perspectiva puede encontrarse en el informe elaborado por Carol Lee y Anika Spratley en el año 2010, *Reading in the Disciplines. The Challenges of Adolescent Literacy* (disponible en forma abierta en [www.carnegie.org](http://www.carnegie.org)).

sustenta en interacciones dinámicas y flexibles entre las demandas del texto (estrechamente vinculadas a especificidades genéricas y disciplinares) y los conocimientos previos, las metas y las disposiciones de los lectores, aspectos clave para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Jill Fitzgerald y Timothy Shanahan (2000) reinterpretaron habilidades generales que los lectores dominan progresivamente a lo largo de su aprendizaje, partiendo del supuesto de que la lectura y la escritura constituyen constelaciones de procesos cognitivos que dependen de representaciones de conocimiento a varios niveles lingüísticos. A partir de un detallado análisis de la bibliografía existente sobre la temática, identificaron cuatro dimensiones o tipos de conocimiento fundamentales involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, a pesar de reconocer que ambos procesos involucran estrategias complementarias que promueven y sostienen el pensamiento crítico, postulan que constituyen procesos cognitivos diferentes, lo cual habilita estudiarlos en forma separada por razones operativas.

A continuación, detallamos las categorías orientadas más específicamente a la lectura. El *metaconocimiento* refiere al conocimiento metacognitivo y pragmático sobre funciones y propósitos de la lectura, las características de la interacción entre lectores y escritores, y el monitoreo de la comprensión y de las propias expectativas de logro. El *conocimiento enciclopédico* incluye no solo lo que el lector lleva al texto sino además el conocimiento resultante de la lectura, comprendiendo subcategorías semánticas o de sentido construido discursivamente. El *conocimiento acerca de atributos de los textos escritos* incluye tres subcategorías: grafonía (identificación y generación de letras y palabras), sintaxis (construcción de oraciones y puntuación) y formato textual (sintaxis de fragmentos textuales superiores a la oración, comprendiendo gráficos y disposición visuo-espacial, entre otras posibilidades). Por último, el *conocimiento procedimental* refiere al acceso, uso y generación de conocimiento en las dimensiones previas, así como la integración de estrategias concernientes a distintos procesos. Incluye, además, estrategias como la anticipación y la búsqueda de comparaciones, entre otras.

El modelo elaborado por estos autores abarca desde la primera infancia hasta la adultez. Las cuatro dimensiones se encuentran presentes en las distintas etapas del aprendizaje, aunque con diferente importancia en virtud de aquellos hitos o aspectos críticos en cada una de ellas.<sup>2</sup> Es decir, los

---

2 Se sugiere confrontar este modelo, basado en investigaciones, con los mapas de progreso en el dominio de contenidos que estructuran algunos currículos, como los de Chile (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132702>) y Perú (<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/secundaria.php>). Estos mapas o rutas de aprendizaje tienen fundamentos de diferente tipo: además de investigaciones de diferentes líneas, prescripciones surgidas de demandas sociales.

aprendizajes nodales de las etapas previas continúan profundizándose sin ser el centro de la atención. De acuerdo con estos autores, los conocimientos claves en los últimos años de la escolarización secundaria involucran la metacognición, especialmente la metacomprensión y el automonitoreo. Desde un punto de vista procedimental, el foco de la atención se encuentra en reconocer distintas perspectivas y analizarlas durante la lectura, incluida la propia, así como en controlar el propio proceso de lectura. Particularmente importantes resultan la comprensión de estructuras textuales complejas y la interpretación de sentido a partir de elaboraciones léxicas y fragmentos de texto con un alto grado de articulación sintáctico-semántica, así como la jerarquización de la información. Progresivamente, hacia el final de esta etapa comienza a desarrollarse una concepción más relativa, dinámica y situada del conocimiento, que contribuye a sintetizar y establecer relaciones.

En consonancia con lo previo, Lee y Spratley (2010) encuentran que los aspectos que más desafíos presentan a los adolescentes a la hora de leer en contextos escolares se vinculan con conocimientos de vocabulario, tópicos y estructuras textuales, resolución de problemas de comprensión durante la lectura y monitoreo de la propia comprensión.

Ahora bien, las evaluaciones externas del desempeño lector no permiten dar cuenta del modo en que los estudiantes van construyendo sentido porque, por un lado, se trata de estudios puntuales y no longitudinales y, por otro, porque están prácticamente restringidas a observar ciertos productos de la lectura, excluyendo un número muy importante de procesos. Finalmente, otro motivo a destacar es su masividad, puesto que aquellas evaluaciones suponen ciertos conocimientos previos de base frente a la imposibilidad de indagarlos efectivamente. En este sentido, algunos autores, como Scott Paris (2005), llaman la atención respecto de los resguardos metodológicos necesarios a la hora de investigar y evaluar habilidades de lectura. Las trayectorias individuales en el dominio de las distintas dimensiones varían considerablemente a lo largo del desarrollo y la escolarización, dando por resultado datos que se distribuyen en forma muy variable si se adopta una perspectiva longitudinal. Por ejemplo, las habilidades vinculadas al conocimiento alfabético, la conciencia fonológica y la lectura oral muestran a lo largo del tiempo una evolución muy distinta a la del conocimiento del vocabulario, de tópicos y estructuras textuales, en gran medida por los conocimientos previos necesarios para el desarrollo de unos y otros.

Al análisis de este autor podríamos añadir que las diferentes características de la socialización lingüística de los estudiantes (que incluye asimismo muy variados eventos de literacidad), en función de los diversos contextos en los que se desarrollan y realizan sus estudios, también delimitan trayectorias de aprendizaje muy variadas y aún poco conocidas. Uno de los autores pioneros –y uno de los más criticados también– en abordar estos

*principios de organización semiótica* (Halliday, 1998), que delimitan las lecturas posibles en función de los códigos que regulan los potenciales de sentido en el seno de una cultura, fue el sociólogo inglés Basil Bernstein (tal como fue explicado en el capítulo 1). Bernstein (1971) define la socialización como el proceso por el cual la persona asume una identidad cultural específica y desarrolla la sensibilidad necesaria para captar distintos órdenes simbólicos generados socialmente (los cuales, a su vez, moldean la propia comprensión y producción lingüística). Bernstein considera la clase social como la influencia más significativa sobre los procesos de socialización, por encontrarse profundamente vinculada a la distribución social del conocimiento. Además, relaciona esta desigual distribución del saber tanto con órdenes lingüísticos diferenciados (o códigos) como con los dispares resultados educativos en distintos sectores sociales. Desde aproximaciones más recientes, como la de Patricia Baquedano-López y Sera Hernández (2011), continúan visibilizándose las distintas formas de discontinuidad que pueden darse en la socialización lingüística de los estudiantes entre la escuela y el hogar, las cuales se manifiestan especialmente en distintas instancias evaluativas.

### **2. 3. Evaluación externa de la lectura: limitaciones metodológicas y supuestos de base**

El estudio de las habilidades de lectura plantea desafíos teóricos a la evaluación externa y podríamos afirmar que el más amplio de ellos concierne a la *validez* de la evaluación. La validez es la propiedad gracias a la cual una prueba mide efectivamente lo que se propone (Messik, 1995). Ninguna prueba es capaz, en sí misma, de medir todas las habilidades que la lectura supone y este hecho debe ser explicitado. Por ejemplo, si los estudios de la lectura muestran que esta se desarrolla a lo largo de toda la vida, debe explicitarse que la prueba captura un solo instante de ese proceso. De la misma manera, si las investigaciones evidencian que la lectura se desarrolla también por fuera del ámbito escolar, debe reconocerse que una prueba indaga solo usos escolares de la lectura. Si la investigación ha constatado que un problema surgido durante la lectura puede resolverse por diferentes vías, debe aclararse que una evaluación estandarizada espera solo una o unas pocas vías de resolución. De lo contrario, la prueba carecería de validez porque se estaría afirmando que se evalúa la lectura cuando en realidad se evalúan solo unos pocos aspectos del conjunto de conocimientos y operaciones realmente implicados.

Desde un punto de vista metodológico, si el desafío de las investigaciones de la lectura radica principalmente en el modo de acceder a los

conocimientos que las personas van construyendo a lo largo de su vida y en diferentes contextos, en el campo de la evaluación el desafío parece estar dado por la necesidad de asumir limitaciones de los instrumentos de recolección de información y las formas de presentar los resultados. Aceptar estas limitaciones de los instrumentos favorece, en la interpretación de sus resultados, la no reducción del aprendizaje a la capacidad de contestar pruebas escritas estandarizadas (Sancho Gil, 2006) y de la enseñanza a la capacidad de formar a los evaluados para resolver dichas pruebas. También, permite ampliar los modos de indagación de las variables que pueden explicar los aprendizajes a trayectorias de vida, formas de inclusión/exclusión, redes de relación, concepciones sobre la lectura y demás.

Los estudios de desempeño suelen partir del supuesto de que la lectura puede dar cuenta también de las prácticas de oralidad y escritura. Por ejemplo, la prueba nacional Aprender 2016 evalúa los aprendizajes de los estudiantes en la asignatura Lengua y Literatura que, como sabemos, incluye la lectura, la escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje, mediante una prueba exclusivamente de lectura.

Además, los estudios del desempeño suelen asumir que los estudiantes realizan procesos de socialización lingüística que los conducen al desarrollo de habilidades de lectura homogéneas. Solo así puede explicarse la propuesta del estudio PISA: reportar habilidades de lectura, entendidas como competencias para la vida, de estudiantes de quince años provenientes de países con matrices culturales, económicas y educativas tan diferentes entre sí como Corea, Francia, Finlandia y México (Sánchez y García-Rodicio, 2006; Bonnet, 2006). Como sostiene Christian Nidegger (2005):

PISA se enfoca en medir las mismas capacidades en el conjunto de países participantes. Realizar este objetivo implica [...] definir las capacidades «universales» y neutralizar las singularidades culturales con el fin de asegurar la comparación entre los países. En otras palabras, las singularidades culturales se toman a la postre más como un obstáculo que hay que resolver que como un elemento que pudiera formar parte de las capacidades de los alumnos. (24)

Los estudios de desempeño en lectura consideran que el logro de los estudiantes ante las pruebas de lectura se manifiesta a través de la puesta en juego individual de procesos cognitivos (las capacidades «universales» de recuperar información, interpretar información y reflexionar sobre la información, por ejemplo), ignorando, además de características contextuales y prácticas colectivas, particularidades de los textos. Por ejemplo, la prueba del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO se organiza sobre la base de tres procesos: comprensión literal, comprensión inferencial y

comprensión crítica del texto. Y, además, sobre la base de dos dominios: el de la comprensión de textos y el metalingüístico y teórico, ninguno de los cuales entra en detalle sobre características genéricas o disciplinares de los textos que pueden facilitar o dificultar su lectura (Atorresi y cols. 2010).

Por otra parte, la concepción de la lectura que subyace en general a los estudios de desempeño supone que la apropiación de la variedad estándar de la lengua y las formas discursivas favorecidas por la norma escolar, y requeridas posteriormente en los estudios de nivel superior y el ámbito laboral, surgen de las prácticas comunicativas dentro de la escuela, así como de los procesos de reflexión metalingüística y metacomunicativa que realizan en ella. Como sostiene Philippe Perrenoud (1981), la evaluación comparativa convierte las diferencias culturales en diferencias escolares. Por esta razón, los resultados suelen ser interpretados como aquello que la escuela (no) aporta y que los estudiantes (no) saben hacer (Bonnet, 2006). En este sentido, los estudios de desempeño dejan de lado el hecho de que dichas apropiaciones se deben no solo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares, sino también a las experiencias de uso de la lengua en ámbitos extraescolares y virtuales en los que transcurre la socialización lingüística. En las evaluaciones internacionales y nacionales, la no consideración de lo que ocurre durante la socialización lingüística y el modo en que esto puede operar en la lectura escolar se explica por la búsqueda de reportar separadamente grados de apropiación del currículo como modo de rendición de cuentas de responsabilidades nacionales, jurisdiccionales, institucionales y docentes.

Una última limitación de las evaluaciones de la lectura externa es que rara vez dan cuenta pormenorizadamente del modo en que fueron elaboradas y validadas para que, eventualmente, los actores educativos puedan decidir acciones de refuerzo o mejora (Díaz Barriga, 2006). El reporte de resultados de la evaluación nacional Aprender 2016 correspondiente a Lengua al término de la secundaria, por ejemplo, no muestra ítems ni los textos en los que se basan (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016).

## **2. 4. Supuestos y objetivos de este trabajo**

En este trabajo partimos de supuestos diferentes de los que caracterizan a las evaluaciones a gran escala de la lectura. En primer lugar, tal como fue mencionado en el capítulo 1, consideramos que las personas participan de distintas comunidades comunicativas y, en consecuencia, experimentan diferentes procesos de socialización lingüística que involucran tanto la oralidad como la escritura y la lectura. Por lo tanto, la evaluación de habilidades que solo atañen a la lectura es absolutamente parcial. En segundo lugar, planteamos que los procesos de socialización lingüística son diversos y

conducen al desarrollo de habilidades de lectura heterogéneas que una prueba externa no puede indagar. En tercer lugar, suponemos que el desempeño que una prueba puede dar cuenta depende del interjuego entre habilidades relacionadas con la lectura de ciertos géneros de textos, procesos cognitivos desplegados al leer y contenidos curriculares más o menos frecuentados. En relación estrecha con todo lo anterior, consideramos que las prácticas de lectura realizadas en el ámbito escolar son hegemónicas porque son impuestas por la dirección política de cada sociedad. El resultado es la generación de un consenso sobre su mayor validez, en menoscabo de otras prácticas no escolares. Luego, las evaluaciones internacionales y nacionales refuerzan el estatuto hegemónico de la lectura escolar.

Este estudio forma parte de una investigación mayor que se propuso describir repertorios comunicativos de estudiantes de nivel secundario y escuelas públicas en contextos escolares y cotidianos. En su marco, nos propusimos caracterizar estrategias discursivas desplegadas por los estudiantes al leer textos escritos dentro del ámbito escolar y tal como se espera que lo hagan ante una prueba de desempeño en lectura. Empleamos el mismo tipo de instrumento utilizado por estudios internacionales para indagar la posible incidencia en el desempeño, pero aplicado a dos aspectos que ellos dejan de lado: características de los textos y características de la lectura escolar percibidas por actores educativos (directivos y docentes). A diferencia de los estudios externos, para identificar efectivamente dichas estrategias describimos detalladamente las habilidades, los textos de cada género y los contenidos curriculares incluidos en la evaluación.

Como en los estudios internacionales de la lectura, consideramos que la diversidad de desempeños de los estudiantes no puede deberse, meramente, a diferencias de aprendizaje. Por tal razón, a la prueba de desempeño sumamos un cuestionario para recoger datos socioeconómicos y culturales de los alumnos. Sin embargo, reconocemos que estos datos no son exhaustivos, pues apelamos a una sola técnica de recolección de información y también porque los resultados excluyen ciertos factores explicativos, como los vinculados a las redes de relación de los jóvenes y los diferentes registros que emplean en las distintas situaciones comunicativas, entre muchos otros.

## **2. 5. Metodología**

### **2. 5. 1. Participantes**

Para la realización de este estudio se seleccionaron, en total, cinco escuelas secundarias denominadas Centro de Educación Media (en adelante, CEM).



En cada escuela trabajamos con todos los estudiantes de los dos últimos años de ese nivel.

Para el trabajo en entornos rurales, se escogieron dos escuelas de la Línea Sur rionegrina: el CEM 41, de la localidad de Pilcaniyeu, y el CEM 26, de la localidad de Comallo. En total, fueron 102 los estudiantes de estas dos escuelas que participaron. Para el trabajo en entornos urbanos se tomaron tres escuelas del distrito escolar de Bariloche: los CEM 33 y 138, de la localidad de San Carlos de Bariloche, y el CEM 96, de la localidad de Dina Huapi. Participaron, en total, 202 estudiantes.

## 2. 5. 2. Instrumentos

Para obtener una medida de desempeño lector, este estudio se basó en una prueba de lectura. Asimismo, a fin de contar con información socioeconómica y cultural que contribuyera con la explicación del desempeño lector de los estudiantes, se utilizó un cuestionario sociodemográfico.

### 2. 5. 2. 1. Prueba de lectura

De acuerdo con lo expuesto en los apartados previos y con estudios internacionales y nacionales de la lectura, como los ya mencionados PISA, ERCE y Aprender, denominamos *desempeño lector* al resultado de una evaluación, ejecutada mediante una prueba, del grado en que los estudiantes han alcanzado ciertos aprendizajes. En nuestro caso, estos aprendizajes son esperados al término de la educación secundaria o al inicio de la universidad. Se trata, en definitiva, de una prueba ajustada a criterios o que busca determinar en qué medida se alcanzan ciertos logros escolares (y no, por ejemplo y de acuerdo con quienes adoptan los enfoques normativos, ordenar escuelas en un rango que va de la mejor a la peor).

La prueba de lectura se elaboró siguiendo el formato habitual en estudios internacionales, el cual consiste en distintas tareas de comprensión textual a partir de la lectura de textos. En este caso los textos fueron seleccionados junto con docentes y directivos de las escuelas de la Línea Sur, atendiendo en particular a la cercanía y la lejanía temática percibida por esos actores en relación con el contexto de los estudiantes. Esto se debió a que la gran mayoría de las evaluaciones externas de la lectura recibe la objeción de presentar textos cuyos temas son poco frecuentes o, incluso, desconocidos para los alumnos. Por otra parte, nos resultaba de interés examinar desempeños ante temas considerados más o menos conocidos por los adolescentes de la Línea Sur, así como compararlos con la lectura que, de esos mismos textos, hacen los estudiantes del contexto urbano.

Se pensó en dos contextos de lectura escolar: uno más asociado a las prácticas de lectura que se suponen más frecuentes en el primer ciclo de la secundaria y otro «preuniversitario» o asociado a las prácticas de lectura que se consideran habituales en cuarto y quinto años, con el fin de facilitar el pasaje de los estudiantes a la universidad o al trabajo. Además, desde el punto de vista de los contextos de producción, los textos se organizaron en una escala que va desde aquellos que, según los docentes participantes, requieren del lector poco conocimiento del tema y las circunstancias de escritura (porque estos están explícitamente inscriptos en el texto o son próximos para los estudiantes) hasta aquellos que exigen un conocimiento particular (porque los temas y los contextos de producción son más bien implícitos o porque están alejados de lo que sería familiar para los estudiantes).

Además del contexto y el tema, para la selección de los textos se tuvieron en cuenta características textuales, en particular, el propósito comunicativo y la secuencia predominante. Los textos fueron adaptados en función de la duración normal de una prueba estandarizada. Las adaptaciones consistieron en reducir la extensión, agregar aclaraciones o imágenes, corregir errores gramaticales en textos periodísticos y rediseñar la totalidad en bloques de textos e ítems a fin de facilitar la lectura.

En cuanto a las tareas, se siguieron las reglas de construcción usadas en los estudios de lectura de la Oficina Regional de la UNESCO, esto es, los ítems de lectura con cuatro alternativas de respuesta, de las cuales solo una es correcta, y una consigna para la escritura de un texto. De esta no nos ocuparemos en el presente capítulo. En los ítems de lectura, las alternativas incorrectas indagaron posibles interpretaciones erróneas de los estudiantes, como mostraremos al ejemplificar los resultados.

La prueba procura balancear la dificultad de textos y tareas en función de los logros que se suponen curricularmente deseables (en base a trayectorias definidas desde un estándar) en alumnos de los últimos años del nivel secundario. Para esto se determinan macrohabilidades, contenidos conceptuales y procesos cognitivos esperables, como señalamos más arriba. Llamamos *macrohabilidad* a un conjunto de destrezas lectoras que podría manifestarse al leer un texto de un género determinado. Una macrohabilidad es, por ejemplo, comprender artículos de divulgación científica. Llamamos *contenido conceptual* a un saber específico que se corresponde con un contenido de enseñanza curricular, como podría ser la función del ejemplo. Llamamos *proceso cognitivo* a una operación mental que el sujeto podría realizar para resolver cierta tarea, por ejemplo, inferir o deducir.

Estas categorías operativas fueron construidas en el marco del presente estudio junto con los docentes de las localidades de Pilcaniyeu y Comallo, a fin de dar a la prueba un balance de dificultad que ellos consideraron adecuado. Las categorías toman en cuenta los estudios sobre la lectura, aunque

con las limitaciones que toda prueba presenta para capturar la complejidad del leer; de la misma manera, consideran definiciones curriculares, aunque no abarcan todo el currículo. Además, por incluir macrohabilidades y contenidos conceptuales, son más amplias que las que suelen estructurar los estudios internacionales, basados principalmente en procesos cognitivos (PISA, por ejemplo, se organiza en torno a tres tareas de lectura: recuperar información, interpretar información y reflexionar sobre la información).

La prueba busca informar desempeños escolares esperados en los últimos años de secundaria, como anticipáramos. La macrohabilidad de comprender artículos de divulgación científica se supone más representativa de esos desempeños esperados que la macrohabilidad de comprender cuentos tradicionales con secuencia narrativa lineal; por esta razón, se proponen más tareas para evaluar la primera. De la misma manera, los contenidos conceptuales referidos a la función del ejemplo y el propósito del autor se consideran más representativos que el contenido «tema del texto» y, en consecuencia, la prueba presenta más ítems para los dos primeros. De todos modos, se tiene en cuenta el entrecruzamiento de textos, macrohabilidades, contenidos y procesos cognitivos, ya que se supone que en dicho cruce puede preverse con mayor certeza la dificultad de un ítem. Por ejemplo, se considera más simple para los estudiantes secundarios inferir el propósito de un autor que escribe una columna de opinión que el de aquel que reescribe un relato de circulación oral. A continuación, listamos las macrohabilidades, contenidos conceptuales y procesos cognitivos evaluados:

- **Macrohabilidades.** Se indaga la comprensión de textos de los siguientes géneros: descripción enciclopédica (secuencia predominante descriptiva), divulgación científica (secuencias predominantes explicativa y descriptiva), artículo de opinión (secuencia predominante argumentativa), cuento y crónica (secuencia predominante narrativa). Las descripciones enciclopédicas son dos; los textos de divulgación son tres; los artículos de opinión, también tres; el cuento y la crónica uno, respectivamente. Esta distribución pretende tomar en cuenta el predominio de los textos de las tres primeras secuencias (descripción, explicación y argumentación) en los últimos años del nivel secundario y en el ingreso universitario.
- **Conceptos.** Se indaga la comprensión de los siguientes conceptos: tema, estructura o secuencia; función, propósito o intención; registro y uso de convenciones.
- **Procesos cognitivos.** Los conceptos se indagan a través de procesos cognitivos como identificar información, relacionarla, deducirla, integrarla en diferentes niveles de organización más o menos globales (por ejemplo, el texto completo o un párrafo).

Para cada contenido conceptual y cada proceso cognitivo de una macrohabilidad se proponen varios ítems (un mínimo de cinco), porque un solo ítem no da suficientes evidencias. Además, y obviamente, se asume que la prueba no informa macrohabilidades, contenidos y procesos cognitivos de tipo distinto de los evaluados.

Los ítems incluidos en la versión final de la prueba fueron 78. Empleando una estructura de bloques (textos e ítems que se reiteran y textos e ítems que varían), se los distribuyó en cuatro cuadernillos, de modo que cada estudiante respondiera entre 40 y 43 ítems en total. Los bloques presentan afinidad temática. Por ejemplo, uno de los textos del bloque es un artículo de divulgación científica sobre los yacimientos no convencionales, otro es una columna de opinión a favor del *fracking* y otro, una columna de opinión en contra del *fracking*. Esta disposición de los textos en bloques pretendió reforzar la indagación sobre el factor tema, para observar si proporcionando un texto informativo sobre un tema se facilita la lectura de dos textos de opinión sobre el mismo tópico. Esta característica no es habitual en los estudios internacionales, que presentan textos sin relación entre sí.

## 2. 5. 2. 2. Cuestionario

El cuestionario para obtener datos socioeconómicos y culturales sigue el formato habitualmente utilizado para obtener información sociodemográfica y abordó variables clásicas de los estudios sociológicos. Se indagaron aspectos como la edad, el sexo, el tipo y la cantidad de horas de trabajo en forma paralela a los estudios, el año que se cursa, la repitencia y el abandono, el máximo nivel de estudios alcanzado por el familiar con el que el/la alumno/a vivió la mayor parte de su vida y la frecuencia con que se leen ciertos tipos de textos en las aulas.

## 2. 5. 3. Aplicación

### 2. 5. 3. 1. Etapa piloto

Los textos, los ítems y el balance de macrohabilidades, contenidos y procesos cognitivos fueron sometidos a una evaluación piloto, esto es, una evaluación de las características de la prueba, a fin de testear y poder ajustar la prueba misma. La evaluación piloto constó de dos fases: *a*) juicio de expertos y *b*) aplicación y análisis paramétrico con modelo de Rasch, al que nos referimos más adelante, en el apartado «Análisis de pruebas».<sup>3</sup>

---

3 Este modelo de análisis lleva el nombre de su inventor, el matemático y estadístico danés Georg Rasch, que vivió entre 1901 y 1980.

Para el juicio de expertos, se dio a un especialista de la Universidad Nacional de Colombia, Fabio Jurado Valencia, el conjunto de textos e ítems y el cuadro de entrecruzamiento de contenidos y procesos cognitivos. La consigna dada al experto fue que analizara la calidad de los ítems de acuerdo con características ampliamente divulgadas (por ejemplo, si todas las alternativas incorrectas indagan un error posible, si tienen igual extensión y son cohesivas respecto del enunciado). También, se le solicitó el análisis de los temas de los textos en relación con sus contextos de producción. Del mismo modo, los estudiantes de la UNRN participantes en el Proyecto de Investigación 40-B-315 expresaron sus opiniones acerca de la calidad de los textos y los ítems. Sobre la base de las apreciaciones de los expertos, se hicieron las modificaciones necesarias.

Para el análisis paramétrico se efectuó un pilotaje en dos cursos del CEM 96, localizado en Dina Huapi, dos cursos del CEM 20, ubicado en Bariloche (siempre en cuarto y quinto años), y cuatro comisiones de la asignatura Introducción a la Lectura y la Escritura Académica de la sede Andina de la UNRN. Se sumó un total de 150 participantes, a fin de obtener datos robustos. Las preguntas dadas fueron 98, estructuradas en bloques distribuidos en cuatro cuadernillos. Cada estudiante respondió entre 40 y 45 preguntas.

Los indicadores que se estimaron en el procesamiento de datos mediante el modelo de Rasch, con miras a proveer información cuantitativa sobre los ítems, fueron los más ampliamente utilizados en estudios de evaluación educativa: ajuste próximo y lejano, dificultad, discriminación y correlación producto-momento y punto-medida, en cuyas especificidades no nos detendremos.

De los 98 ítems, uno mostró problemas de correlación y fue retirado del instrumento piloto. Además, atendiendo al juicio de expertos, se decidió retirar otros ítems para acortar el test y potenciar la reiteración de ítems –y la cantidad de respuestas que se darían a ellos– en los diferentes cuadernillos. Así, el instrumento definitivo pasó a tener 78 preguntas finales.

Paralelamente, también se piloteó el cuestionario. Los ítems no mostraron problemas de comportamiento. No obstante, para la aplicación definitiva, se decidió añadir algunos que resultaban relevantes para otros estudios comprendidos en el proyecto de investigación; por ejemplo, la frecuencia de lectura de obras literarias fuera de la escuela.

### 2. 5. 3. 2. Etapa definitiva

En las escuelas de la Línea Sur, la aplicación de los instrumentos finales se realizó en mayo de 2015. En los dos CEM involucrados, la aplicación estuvo a cargo del mismo equipo y comprendió a todas las aulas de cuarto y quinto años, respectiva y simultáneamente. A su vez, en las dos escuelas, los estudiantes

estaban adecuadamente informados sobre la actividad por parte del equipo directivo. En el CEM de Pilcaniyeu, participó un estudiante con discapacidad, ayudado por una docente que le leyó los textos y las preguntas; sus respuestas no fueron contabilizadas dada la diferencia de procedimiento de aplicación.

En las escuelas de Bariloche y Dina Huapi, la aplicación de los instrumentos finales fue realizada con algunas diferencias, debido a ciertos aspectos coyunturales que excedían nuestras posibilidades de control. Las aplicaciones se realizaron a lo largo de abril de 2016 en forma sucesiva en la totalidad de los cursos de los dos últimos años, salvo un quinto con solo ocho estudiantes inscriptos, y el equipo de aplicadores varió. Por razones como el ausentismo, algunos estudiantes se mostraron no informados sobre la actividad.

### 2. 5. 3. 3. Muestra

En cada una de las localidades de la Línea Sur incluidas en el estudio hay una sola escuela secundaria. En estas dos escuelas fueron abarcados todos los cuartos y quintos años. De las escuelas de Bariloche, se escogieron dos, y de la localidad de Dina Huapi, cercana a Bariloche y la ruta que conduce a la Línea Sur, también se tomó la única escuela secundaria.

En las escuelas seleccionadas, todas públicas, se esperaba encontrar diferencias de desempeño debido, al menos, a dos rasgos: el emplazamiento rural o urbano –que, entre otros factores, incide en el acceso a diferentes modalidades de relación y productos culturales– y la diversidad lingüístico-comunicativa, ya que a esas escuelas asisten, entre otros, adolescentes provenientes de familias mapuche u originarias de la zona. Como ha sido reconocido en la investigación sociolingüística, la incorporación de rasgos regionales en el habla de los jóvenes se debe en gran medida a la procedencia de los agentes de crianza. Por tratarse de una muestra intencional, se asume que los resultados obtenidos no son generalizables a un universo distinto o mayor del abarcado.

Se cargaron en bases de datos de *Excel* las respuestas a los ítems de la prueba y el cuestionario de nivel socioeconómico. De la totalidad de las cargas correspondientes a los 305 sujetos que constituyeron la muestra inicial, se mantuvieron 287. El motivo fue la exclusión de los datos de los estudiantes que respondieron menos de 33 preguntas o dejaron el cuestionario en blanco. Con esta conformación definitiva de la base de datos, se buscó garantizar la precisión de los resultados.

#### 2. 5. 3. 3. 1. Análisis de las pruebas

Todo test estandarizado, como es el caso de esta prueba de 78 ítems, entrega una escala continua de puntajes: del primero al último, los alumnos o los ítems se ordenan, respectivamente, según su puntuación o según su

dificultad. Si el objetivo es, como en el caso de este estudio, simplificar la información estableciendo agrupaciones en esa escala continua, puede procederse de dos modos. El primero consiste en reunir en cada nivel a alumnos con ciertos atributos y, el segundo, en agrupar en el nivel ítems con ciertos atributos. En este estudio, usando el modelo de Rasch y el *software* Winsteps, optamos por el segundo modo: reunir ítems en niveles.

Para establecer límites entre los niveles se usó un procedimiento paramétrico propuesto por Rasch y, paralelamente, se realizaron juicios de expertos en busca de coincidencias. Cuando los datos estadísticos y los expertos coincidieron en detectar un salto en la dificultad de los ítems, se fijó un punto de corte en la escala continua y se estableció un nivel. Los especialistas analizamos qué tienen en común los ítems de cada nivel y describimos cada uno de ellos para entregar información más condensada que la que arrojaría la descripción de cada uno de los 78 ítems. Matemáticamente, se verificaron tres condiciones: que cada estudiante tuviera una probabilidad igual o superior al 60 % de responder correctamente los ítems de ese nivel, que la probabilidad de que respondiera con habilidades iguales los ítems del punto de corte anterior fuera igual o inferior al 50% y que la diferencia de probabilidades fuera superior al 20%. El cumplimiento de estas tres condiciones garantiza una separación suficiente entre los niveles. Los niveles de desempeño son inclusivos, es decir, los estudiantes que respondieron a los ítems del segundo nivel respondieron, también, a los del nivel anterior o más bajo.

A partir del análisis matemático y de expertos, se establecieron cinco niveles de desempeño, desde el A –compuesto por los ítems de más baja dificultad– hasta el E, compuesto por los ítems más difíciles.

### 2. 5. 3. 3. 2. Análisis del cuestionario

Como indicáramos más arriba, en este trabajo importa medir o evaluar no solo el desempeño escolar, sino también factores sociolingüísticos y económicos denominados, por lo general, *factores asociados al desempeño*. En efecto, para aproximarnos a una comprensión de ciertos resultados, intentamos conocer las variables con las cuales se encuentran asociados. Estas indagaciones ofrecen datos importantes para definir políticas tendientes a aumentar los niveles de logro. Por ejemplo, los estudios internacionales muestran sistemáticamente que a más bajo nivel económico de la familia del estudiante, así como a más bajo nivel de estudios alcanzado por sus padres o tutores, el rendimiento escolar del alumno es menor. Sería deseable, entonces, que las políticas educativas consideraran estos factores para reducir las desigualdades. Para estimar el grado de asociación de una variable con el desempeño se pueden utilizar diferentes procedimientos de estadística paramétrica. El más básico de estos procedimientos

es la *regresión* o la simple correlación entre dos variables. No obstante, cuando una de las variables es el desempeño escolar, se plantea una multiplicidad de variables relacionadas y, entonces, se habla de *regresión múltiple*. En los últimos años, los estudios educativos internacionales vienen empleando técnicas basadas en procedimientos estadísticos para múltiples variables. Una de ellas es la técnica de ecuaciones estructurales, adoptada en nuestro trabajo. Una ecuación estructural es una ecuación de regresión múltiple expresada en el contexto de un modelo causal, ya que la intención es comprobar, de alguna manera, el efecto o la causa que tienen determinadas variables (en nuestro caso, la repitencia, el trabajo, el abandono de los estudios por dos años o más) sobre la variable del desempeño escolar en lectura. El valor que se obtiene al relacionar cada factor con la lectura se expresa como *peso de regresión*.

Además, se determinó si el peso de regresión de cada factor en el desempeño de los y las estudiantes es estadísticamente significativo o no significativo. La noción de *significación estadística* informa la probabilidad de que una diferencia de magnitudes se deba o no al azar. Es decir, se buscó rechazar la hipótesis de que el efecto de la repitencia (y cada uno de los restantes factores) en el desempeño es aparente. Los resultados del análisis se obtuvieron procesando los datos con el *software* Amos.

#### 2. 5. 3. 4. Niveles de desempeño

A continuación, describimos los cinco niveles de desempeño en que se organizaron los ítems de la prueba, desde el A –compuesto por los ítems de más baja dificultad– hasta el E, compuesto por los ítems más difíciles.

El nivel A está compuesto por solo dos ítems. El primero está referido a un texto descriptivo breve, de cuatro párrafos, sobre el carpincho, su clasificación, su hábitat y sus costumbres. El ítem demanda identificar un dato (para qué aprovecha el agua este animal) planteado en el texto literalmente. Es decir, exige realizar un proceso cognitivo sencillo, como puede verse a continuación:

El carpincho aprovecha el agua para:

- a. Descansar
- b. Aparearse X
- c. Comer
- d. Alimentarse

El segundo de los ítems que conforman este nivel se planteó en relación con un relato mapuche reescrito por un antropólogo y narrador, adaptado en su extensión. El autor toma cierta distancia respecto del relato («Según la tradición mapuche», «una hija llamada Shushu, que en mapuche (sic)



quiere decir ‘pupila del ojo’) y elabora un cuento de secuencia narrativa lineal que, previsiblemente, comienza con un estado de felicidad que se quiebra, prosigue con las pruebas sufridas por el protagonista y termina con la recuperación del estado inicial a través de un casamiento. El ítem indaga, precisamente, el reconocimiento de esa estructura:

El orden que el narrador da a la historia de Shushu es el siguiente:

- a. Felicidad-embrujo-búsqueda-desembrujo-casamiento. X
- b. Casamiento-desembrujo-embrujo-búsqueda-felicidad.
- c. Casamiento-felicidad-embrujo-desembrujo-búsqueda.
- d. Felicidad-embrujo-casamiento-desembrujo-búsqueda.

En suma, el nivel A reúne ítems basados en textos que se perciben como sencillos y propios del contexto escolar de los primeros tres años de la escuela secundaria. El primero de esos ítems indaga el concepto de propósito, explícito en el texto en el nivel del enunciado. El segundo indaga el concepto de estructura en el nivel del texto. Los procesos cognitivos que los y las estudiantes deben poner en juego para responder parecen simples: en el primer caso, se trata de una identificación literal y, en el segundo, del reconocimiento de la secuencia más común en el relato.

El nivel B está compuesto por doce ítems. Tres de ellos se basan en la lectura del texto descriptivo del carpincho y dos en el cuento ya comentado. Los ítems referidos al texto del carpincho indagan el tema principal (las características del carpincho), el orden dado a los subtemas (especie, hábitat, comportamiento, cantidad, localización geográfica) y la causa, explícita, por la cual el carpincho es clasificado como roedor (porque desgasta plantas con sus dientes). Los ítems basados en el cuento indagan el tema (expresado como complicación y situación final: embrujo y desembrujo) y qué prueba debió sortear la protagonista (el cansancio, planteado explícitamente en el texto).

La mayoría de los ítems de este nivel se basan en la segunda narración incluida en la prueba, «El hallazgo del Kelenken guillermoi». Se trata de una crónica inserta en un artículo de divulgación científica y elaborada sobre la base de un artículo académico. Como puede apreciarse en la figura 2.1, los hechos narrados ocurrieron en Comallo y tuvieron como protagonista a un estudiante de una de las escuelas participantes, el CEM 26 de esa localidad.

Figura 2.1. Segunda narración incluida en la prueba

## El hallazgo del *Kelenken guillermoi*

**E**l *Kelenken guillermoi* es una especie de corredora de la familia de las «aves del terror». Vivió en el Mioceno, hace aproximadamente 15 millones de años, y el primer ejemplar fue encontrado en la Patagonia, cerca de San Carlos de Bariloche, precisamente en Comallo. El *Kelenken guillermoi* es la mayor ave prehistórica conocida hasta el momento: su cabeza era tan grande como la de un caballo, medía más de tres metros de altura y pesaba 160 kilogramos, a pesar de lo cual era ágil y podía cazar reptiles y pequeños mamíferos.

Quien halló el ejemplar fue Guillermo Aguirrezabala, de 15 años, estudiante del CEM 26 de Comallo y, desde niño, apasionado por los dinosaurios.

Corría el verano de 1999 y Guillermo andaba en bicicleta por el pueblo junto a su amigo Silvio Cordero. El joven tenía cierta experiencia: ya había encontrado algunos restos fósiles en ocasiones anteriores. Sin embargo, nunca había imaginado que en la estación de ferrocarril iba a llamarle la atención algo que apenas asomaba entre los sedimentos: una especie de garra o colmillo.

Guillermo sabía que aquellos sedimentos databan del Mioceno Medio y por tanto tenían una antigüedad aproximada de 15 a 5 millones de años, y eso lo llevaba a especular, ansioso, con que los restos no podían pertenecer a un dinosaurio, pues estos se habían extinguido antes. ¿A qué animal pertenecían? Desconocía aún que, durante el Mioceno y en esa zona, habían vivido aves forosrácidas, conocidas popularmente como aves del terror. Por eso, no pudo saber entonces que lo que veía empotrado en su lecho sedimentario era el extremo de un pico. El cráneo estaba incrustado de manera horizontal, con el paladar superior hacia arriba. Casi pegado al cráneo, aunque inicialmente no pudieron reconocerlo, se encontraba un resto bien conservado de la pata. Superada la emoción inicial, Guillermo dio aviso a la Asociación Paleontológica de Bariloche, agrupación a la cual pertenecía desde hacía algún tiempo. Los compañeros de la Asociación se acercaron interesados en el hallazgo, pero carecían de recursos para



Cráneo de un ave del terror.

extraer debidamente el fósil. Por eso, Guillermo decidió recuperar lo que había aprendido sobre preparación de fósiles y, junto con Silvio, realizaron ellos mismos los trabajos de excavación y exhumación.

Un año les llevó extraer el fósil del sedimento y preparar el «bochón», bloque de yeso que lo contiene. Con esta preparación, el *Kelenken* (que aún no tenía nombre, pues no había sido identificado) fue llevado a Bariloche para ser conservado y estudiado en el Museo Paleontológico.

Otro año debieron esperar el fósil y su descubridor hasta que se comenzó a revelar qué contenía el bochón. Cuando los biólogos de la Asociación Paleontológica advirtieron que se trataba de un ave del terror, dieron inmediato aviso a una paleontóloga especialista en aves, del Museo de La Plata. En la Argentina, un país con una gran riqueza fosilífera, paradójicamente hay pocos recursos para la investigación paleontológica, razón por la cual la experta no pudo viajar. Pasaron seis veranos más (nada en la vida de un fósil y una eternidad en la del descubridor) hasta que, en 2005, el internacionalmente reconocido paleontólogo argentino Luis Chiappe llegó a Bariloche desde California, Estados Unidos, acompañado por su colega Sara Bertelli, para revisar los restos. Chiappe y Bertelli se hicieron cargo de la investigación. Cuando, en 2006, lograron identificar el ave la llamaron *Kelenken*, nombre de un espíritu maligno de la Patagonia, y como «apellido», agregaron *guillermoi*, en homenaje al joven descubridor.

Fuente: Díaz Aros, R. y Aguirrezabala, G. (2013). Siguiendo la huella de un ave del terror: el hallazgo de *Kelenken guillermoi*. Centro de Estudios Paleontológicos de Chile.

**Fuente:** Cuadernillo 3, pág. 4. Texto adaptado de Díaz Aros, R. y Aguirrezabala, G. (2013). *Siguiendo la huella de un ave del terror: el hallazgo de Kelenken guillermoi*. Centro de Estudios Paleontológicos de Chile.

En los ítems basados en el texto anterior, encontramos coincidencias con los ya comentados en el nivel B sobre la descripción del carpincho y el relato de origen mapuche. Por ejemplo, el siguiente ítem también aborda el tema principal del texto. En este caso, está presentado, en parte, en el título y luego en los dos primeros párrafos:

El autor se ha propuesto tratar:

- a. El modo de vida de un estudiante del CEM 26 de Comallo.
- b. La función de la Asociación Paleontológica de Bariloche.
- c. El trabajo conjunto entre científicos de California y Bariloche.
- d. El descubrimiento de la mayor ave del terror en Comallo. X

De la misma manera, el ítem siguiente también indaga el reconocimiento de una secuencia textual narrativa. Lo mismo puede decirse del ítem mostrado a continuación, que demanda integrar datos e identificar el final del relato:

El texto leído es, predominantemente:

- a. Un relato de hechos de ficción.
- b. Una descripción enciclopédica del Kelenken.
- c. Una narración sobre el descubrimiento de un fósil. X
- d. Una explicación del origen de las aves del terror.

Hoy, el Kelenken guillermoi:

- a. Corre en los alrededores de Comallo.
- b. Es estudiado en California, Estados Unidos.
- c. Come pequeños mamíferos de la Patagonia.
- d. Es expuesto en el Museo Paleontológico. X

Finalmente, el ítem siguiente interroga también por el concepto de causa. Pero, en este caso, se exige al estudiante que la deduzca, ya que no aparece explícita en el texto –aunque se abunde en la experiencia del protagonista–:

Según el texto, la principal causa por la cual el descubridor pudo hallar el Kelenken fue que:

- a. Era un adolescente.
- b. Estudiaba en el CEM 26.
- c. Tenía experiencia en fósiles. X
- d. Andaba en bicicleta.

En suma, el nivel B reúne ítems basados en un texto descriptivo breve, de tipo enciclopédico («El carpincho»), y dos relatos: un cuento de secuencia

narrativa lineal («La búsqueda de Shushu») y una crónica incrustada en un texto de divulgación científica («El hallazgo del Kelenken guillermoi»). Los temas de esos textos fueron percibidos como próximos para los estudiantes de la Línea Sur. Los ítems reunidos en el nivel B exigen a los y las estudiantes identificar el tema principal de esos textos, reconocer causas y establecer secuencias de proposiciones temáticas o cronológicas. Estos contenidos, y los procesos cognitivos que se pondrían en juego para abordarlos, se consideran propios del contexto escolar del primer ciclo del nivel secundario.

El nivel C de desempeño es el que, junto con el D, más ítems reúne. De los 22 ítems que lo conforman, 9 se refieren a dos textos de divulgación científica titulados, respectivamente, «Impacto medioambiental y supervivencia del ñandú» y «Hacia el uso sustentable del carpincho». Estos textos son adaptaciones de informes académicos publicados en 2006 por la Dirección de Fauna Silvestre de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Por sus características, se consideraron adecuados al contexto de lectura de los últimos años del nivel secundario y del ingreso en la universidad. Asimismo, los docentes y directivos de la Línea Sur participantes señalaron que el ñandú común y el choique son más conocidos para los estudiantes que el carpincho, pero que el tema del manejo sustentable de ambas especies era igualmente poco cercano.

**Figura 2.2.** Primer texto de divulgación incluido en la prueba

## Hacia el uso sustentable del carpincho

Antiguamente las poblaciones de carpinchos eran muy abundantes. Los relatos de los naturalistas que viajaban por el país hacia el 1800 los ubican en la mayor parte de los humedales asociados a los ríos y lagunas del Centro y el Norte del país. El antropólogo M. Palermo afirma que en esos tiempos los pueblos originarios utilizaban las especies silvestres de acuerdo con principios religiosos (transmitidos a través de leyendas) que imponían límites a la cacería. Mediante estos relatos, que tenían un significado «conservacionista», se evitaba la sobreexplotación de las especies (el carpincho, en el caso que nos ocupa).

Con la llegada de los españoles, este modelo fue reemplazado por la sobreexplotación. Siempre siguiendo a Palermo, al comienzo los nuevos pobladores se limitaron a consumir ejemplares juveniles de carpincho (el sabor de la carne del adulto no les resultaba atractivo). Más tarde, las intromisiones de los carpinchos en los sembrados, el incipiente uso dado a su cuero y su posterior valorización comercial incentivaron la caza, dando lugar a la aparición de un nuevo experto: el «carpinchero». A diferencia del poblador



originario, el carpinchero no mata para alimentarse, sino para obtener la mayor cantidad de cueros, que compra un comerciante especializado. Palermo señala que ya para la década de 1880 el número de cazadores era elevado y que, entre 1886 y 1889, se despacharon oficialmente por puertos entrerrianos 12.100 cueros, a los que habría que sumar todos aquellos traficados por contrabando, enviados a través de otros puertos y usados en la misma provincia y desechados.

Actualmente, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) define la utilización sustentable de una especie como «un uso que no reduce el futuro uso potencial de la especie, que no perjudica la vida a largo plazo de la especie utilizada o de otras especies y que no afecta a largo plazo el ecosistema». El trato dado al carpincho en nuestro país, en general, no fue planificado hacia un uso sustentable en el sentido

de la definición anterior. Por ejemplo, un informe reciente sobre la zona de la Reserva de Corrientes, señala que solo de allí se extraen más de 45.000 carpinchos anuales. Además, extensas áreas de los humedales, muchos de los cuales forman parte del hábitat del carpincho, han sido drenadas para el cultivo de arroz o árboles, lo cual afecta al carpincho y al ecosistema todo.

Los factores mencionados, además de la posibilidad de criar en granjas a animales para su aprovechamiento comercial, llevan a los investigadores a desarrollar planes que encaucen el uso sustentable del carpincho.

.....  
 En: Bolkovic, María Luisa y Ramadori, Daniel (eds.). (2006). *Manejo de Fauna Silvestre en la Argentina. Programa de uso sustentable.* Cap. "Proyecto carpincho". Buenos Aires, Dirección de Fauna Silvestre. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

**Fuente:** Cuadernillo 1, pág. 6. Texto adaptado de Bolkovic, M. L. y Ramadori, D. (eds.). (2006). *Manejo de Fauna Silvestre en la Argentina.* Buenos Aires, Dirección de Fauna Silvestre. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Figura 2.3. Segundo texto de divulgación incluido en la prueba

## Impacto medioambiental y supervivencia del ñandú

En la Argentina, los choiques silvestres fueron cazados sin restricciones hasta 1975, cuando se sancionó una ley que prohibió por diez años su caza y la comercialización de sus productos. En enero de 1986, una resolución de la ex Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación prohibió el comercio interno, el tránsito interprovincial y la exportación de ejemplares vivos o subproductos del ñandú común. En marzo de 2000, la actual Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación levantó la prohibición para aquellos productos provenientes de la cría en cautiverio. Es decir, los ñandúes y sus productos pueden comercializarse si provienen de granjas, aunque con la condición de que los animales sean la segunda generación criada en cautiverio y de que existan planes de manejo para asegurar la supervivencia de las poblaciones silvestres.

Sin embargo, las prohibiciones existentes para los choiques y ñandúes silvestres, y los permisos para los ñandúes de criadero, no fueron suficientes para frenar la disminución de las poblaciones naturales. En la actualidad estas aves se encuentran incluidas en el inventario de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, en la categoría de especies «casi amenazadas». Son varios los factores que han reducido las poblaciones naturales del ñandú común y el choique. Entre los más importantes pueden mencionarse cuatro. Por un lado, la alteración y pérdida de hábitat, debida por lo general a



la intensificación de las prácticas agrícolas y ganaderas. Por otro lado, la fragmentación del hábitat, a causa de la división de propiedades y la apertura de caminos para la exploración y explotación minera y petrolera. Además, disminuyen las poblaciones la caza de ejemplares y la recolección de huevos desmedidas. Finalmente, a la fragmentación y el aislamiento en que quedan las bandadas se suman la incapacidad de vuelo de estas aves y las barreras físicas (como los alambrados); estas disminuyen o impiden la dispersión de los individuos, lo que lleva a la cruce entre parientes y, consecuentemente, a la pérdida de variabilidad genética\*.

### Investigaciones

Ante el impacto ambiental y la necesidad de diseñar estrategias de conservación de las poblaciones silvestres, conocer su estado es el primer paso que siguen los investigadores.

En un estudio reciente, se estimó la abundancia de choiques en cuatro provincias patagónicas y se observó que la densidad de los mismos disminuía a medida que aumentaba la densidad humana. En otro estudio, en el que se utilizaron imágenes satelitales, sistemas de información geográfica y

recuentos de ejemplares en terreno, se monitorearon durante tres años distintas zonas de la estepa de Río Negro con diferente disponibilidad de alimento. Esta investigación puso de manifiesto que la densidad de choiques aumenta en relación directa con la disponibilidad de alimento. Por otro lado, el análisis espacial mostró que las poblaciones más abundantes de esta especie se concentran en lugares abiertos y de alta productividad forrajera (como los mallines), y que tienen una distribución más uniforme en sitios con bajo impacto ambiental, especialmente sitios no afectados por el sobrepastoreo ovino, la desertificación de la tierra y la caza furtiva.

.....  
 \* Cuando los individuos de una especie están emparentados por ser padres o hermanos y se aparean, la descendencia es menos resistente a las modificaciones del hábitat.

.....  
 En: Bolkovic, María Luisa y Ramadori, Daniel (eds.). (2006). *Manejo de Fauna Silvestre en la Argentina. Programa de uso sustentable*. Cap. "Proyecto carpincho". Buenos Aires, Dirección de Fauna Silvestre. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

**Fuente:** Cuadernillo 1, pág. 6. Texto adaptado de Bolkovic, M. L. y Ramadori, D. (eds.). (2006). *Manejo de Fauna Silvestre en la Argentina*. Buenos Aires, Dirección de Fauna Silvestre. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

Uno de los contenidos conceptuales que predominan en los ítems derivados de estos textos y reunidos en el nivel c de desempeño es el de causa. Por ejemplo:

Entre los años iniciales y los años finales de la década de 1880, la población de carpinchos disminuyó a causa de:

- a. Las creencias de los pueblos originarios.
- b. Las costumbres alimenticias de los españoles.
- c. La caza cada vez más frecuente. X
- d. Los muchos puertos para venderlos.

Según el texto, la diferencia entre explotación y sobreexplotación del carpincho silvestre se debe a:

- a. La cantidad de muertes. X
- b. La forma de las muertes.
- c. La localización de las muertes.
- d. La causa de las muertes.

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza categorizó a los ñandúes como especie «casi amenazada» porque sus poblaciones:

- a. Disminuyeron poco.
- b. Disminuyeron considerablemente. X
- c. Están a punto de extinguirse.
- d. Están extinguidas.

Si las causas de los niveles de desempeño anteriores están explícitas o demandan establecer relaciones entre datos próximos en el texto, las causas del nivel c exigen realizar inferencias más complejas. Por ejemplo, el texto «Hacia el uso sustentable del carpincho» no plantea en ningún momento a qué se debe la diferencia entre explotación y sobreexplotación: el estudiante debe comprender el tipo de uso que los pueblos originarios hacían del carpincho, compararlo con el uso que, sucesiva y progresivamente le van dando los españoles, los estancieros, los comerciantes de pieles y los carpincheros, para deducir que la diferencia entre explotación y sobreexplotación se encuentra, según los autores, en la cantidad de muertes. Lo mismo puede decirse de la operación cognitiva que deben realizar los estudiantes para responder al último de los ítems ejemplificados: la causa por la cual se categorizó a los ñandúes como especie casi amenazada debe inferirse de los párrafos que hacen referencia a la sobreexplotación y también de los que plantean posible el aprovechamiento comercial de la especie, el que no correspondería proponer si la especie estuviera en peligro de extinción o extinguida.

Otros ítems reunidos en el nivel c indagaron también la reconstrucción de causas. Por ejemplo, el siguiente, referido al cuento de Shushu comentado más arriba:

Según el texto, la primera razón por la que el guerrero pudo resucitar fue que:

- a. El *nawel* roció sus huesos.
- b. La niebla le devolvió su carne.
- c. La bruja desparramó su carne.
- d. Shushu reunió sus huesos. X

Por otra parte, 6 ítems que resultaron ubicados en el nivel c se refieren a dos columnas de opinión cuyos autores se posicionan, respectivamente, a favor y en contra del *fracking* en Vaca Muerta. En la prueba, estos textos fueron presentados a continuación de otro, de divulgación científica y titulado «Yacimientos no convencionales», que explica cómo se formaron los yacimientos y cómo se extraen de ellos gas y petróleo mediante la fractura hidráulica o *fracking*. El contexto de lectura posible para los docentes participantes fue el de los últimos años de la escuela secundaria y el ingreso universitario. El tema no fue percibido como cercano, a pesar de la relativa proximidad geográfica del yacimiento de Vaca Muerta, pero sí fue introducido por el mencionado texto de divulgación.

Los ítems vinculados a estos textos y ubicados en el nivel c indagaban la posición del autor sobre el tema y las estrategias que emplea para sostenerla. Por ejemplo:

La posición del autor ante el tema principal es que:

- a. Las ideas sobre los efectos negativos del *fracking* son erróneas. X
- b. El plan energético de YPF salva el problema energético nacional.
- c. Vaca Muerta debe explotarse al 15 % de sus posibilidades.
- d. El *fracking* aumentará el riesgo de que se produzcan terremotos.

La posición del autor ante el tema principal es que:

- a. El *fracking* debe detenerse hasta que avancen las leyes, la ciencia y el consenso social. X
- b. El acuerdo entre YPF y Chevron es conveniente desde el punto de vista ambiental.
- c. La Guía del IAPG alcanza para que las empresas actúen con debida responsabilidad.
- d. La ley nacional regula la exploración y la explotación del yacimiento Vaca Muerta.



El autor sostiene su posición:

- a. Citando tres experimentos científicos que han demostrado la seguridad del *fracking*.
- b. Mencionando tres mitos sobre el *fracking* y demostrando la invalidez de cada uno. X
- c. Enumerando tres riesgos ambientales graves de la utilización del *fracking*.
- d. Sugiriendo tres empleos del *fracking* y comprobando cuál es el más válido.

El autor sostiene su posición usando, entre otras, la siguiente estrategia:

- a. Sugerir que la sociedad argentina desconfía de los consensos.
- b. Afirmar que otros países han prohibido y suspendido el *fracking*. X
- c. Negar que el gobierno impida el debate entre sectores sociales.
- d. Preguntarse si la ley de explotación garantiza buenas prácticas.

Las operaciones que los y las estudiantes deben poner en juego para responder a los ítems sobre la posición del autor exigen, como proceso cognitivo principal, la realización de inferencias locales. Por ejemplo, la columna de opinión a favor del *fracking* se titula «Fantasmas del *fracking*» y comienza así:

En poco tiempo se instaló con sorprendente virulencia un discurso anti-*fracking* basado en tres ejes principales: 1) el *fracking* aumentará el riesgo de que se produzcan terremotos; 2) consumirá el agua dulce dejando sin abastecimiento a las poblaciones o a otras actividades económicas; y 3) puede contaminar el agua dulce de los acuíferos o napas. Tres mitos que se desnudan a la luz de los hechos.

Un estudiante habituado a buscar indicios de la posición del autor en el título y el primer párrafo de una columna de opinión no tendría mayor dificultad para inferir que la posición que se sostendrá en este caso es «las ideas sobre los efectos negativos del *fracking* son erróneas». Desde el inicio, el autor se muestra «sorprendido» de la «virulencia» de ideas calificadas como «fantasmas» y «mitos».

Respecto de las estrategias empleadas por los autores para sostener su posición, el que está a favor del *fracking*, por ejemplo, pasa a enumerar los hechos que «desnudan los mitos» a partir del párrafo citado:

1. La energía utilizada para generar las fracturas previas a la estimulación hidráulica se puede sentir en la superficie solo mediante instrumentos extremadamente sensibles. En la escala Richter, utilizada para los terremotos, tiene valores unas 100.000 veces menores que los de un movimiento detectable por los seres humanos. De ninguna manera puede desencadenar terremotos.

Para deducir que la alternativa correcta es «mencionando tres mitos sobre el *fracking* y demostrando la invalidez de cada uno», el estudiante debe deducir el tipo de articulación temática de oposición que, de acuerdo con el propósito del autor, mantienen los dos primeros párrafos. Se trata de una deducción favorecida por el organizador textual de la enumeración encabezada por números.

Otros ítems ubicados en el nivel C indagaron también la posición del autor. Por ejemplo, este ítem, referido a «El Hallazgo del Kelenken guillermoi», texto presentado en el nivel B:

El narrador del texto cuenta la historia posicionándose como:

- a. Personaje principal.
- b. Presentador de hechos y pensamientos. X
- c. Personaje testigo.
- d. Presentador de citas directas.

En suma, los ítems del nivel de desempeño C se refieren a textos más extensos que los observados en los niveles anteriores o bien de diferente género: divulgación científica y columna de opinión, con predominio de secuencias explicativa y argumentativa, respectivamente. El contexto de lectura percibido es la terminación de la escuela secundaria o el inicio de la educación universitaria. Los temas se consideran cercanos a los estudiantes de la Línea Sur o introducidos por un texto previamente leído en la prueba. Las tareas que demandan los ítems de este nivel exigen deducir relaciones causales vinculando varios párrafos para reponer o reconstruir sentido. Además, obligan a inferir la posición de un autor y las estrategias que emplea para sostenerla, apoyándose en marcas presentes en los textos, como títulos, antonimias y reiteración de organizadores gráficos de la información.

En el nivel D resultaron agrupados 30 ítems. De ellos, diez refieren a una nota de opinión titulada «La represión como exceso», que reproducimos en la figura 2.4.

Figura 2.4. Nota de opinión incluida en la prueba

## La represión como exceso

Por Francisco Farina  
 Corresponsal Buenos Aires



**S**on excesivas las cifras que se destinan a «seguridad» que, en realidad, resulta ser represión. Es excesiva la competencia para incrementar la “mano dura”. Cuando no te enganchan o no te compran, te reprimen. «Sólo se le presta atención [al pueblo] cuando existe una presión popular. La cooptación es la primera arma que la burguesía utiliza contra la organización de los trabajadores. Después utiliza la represión», afirma João Pedro Stedile, dirigente del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil. La desocupación, la pobreza y el hambre venían creciendo sin parar desde principios de los años 90. A mediados de esa década comenzaban a asomar algunas resistencias y las represiones como respuesta. Teresa Rodríguez y Aníbal Verón son dos ejemplos de los caídos en esos años. El momento más álgido, en las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, bajo el gobierno de De la Rúa, sumó más de 30 muertos en todo el país. El 26 de junio de 2002 una feroz represión desatada contra el movimiento piquetero arrebató la vida a dos jóvenes. En los

días previos, el gobierno había advertido que cualquier corte en los accesos a la ciudad iba a tomarse como una declaración de guerra. Las fuerzas de seguridad se dispusieron para la confrontación y la represión. La primera bala alcanzó a Maxi. Mientras agonizaba en el hall de la estación Avellaneda, Darío intentó socorrerlo, pero sólo tenía una mano valiente para frenar a la policía cobarde. A Darío lo mató una bala de plomo por la espalda. A doce años de aquellas ejecuciones, Alberto Santillán, padre de Darío, dijo en el acto de homenaje: «La muerte de Maxi y Darío no fue la locura de un comisario, sino un plan pergeñado por la justicia y la policía». Semejante masacre, planeada en los escritorios de los poderes y ejecutada por las fuerzas de represión, obligó la retirada del gobierno de turno, con Duhalde a la cabeza. Dos años después, Néstor Kirchner prohibió la represión de la protesta social, pues era una de las formas de criminalizar la pobreza. «Cuando decimos que no vamos a criminalizar

la protesta social, estamos haciendo esta diferenciación: que una cosa es el delito y otra la protesta social. No es un crimen la protesta social». Así dijo Alberto Iribarne cuando asumió como Secretario de Seguridad en julio de 2004. Ocho años más tarde, en agosto de 2012, el todavía Secretario de Seguridad decía prácticamente lo mismo, que se iba a sostener «la línea que enseñó Néstor Kirchner»: «Nunca vamos a reprimir la protesta social». Las declaraciones eran hechas después del desalojo de un corte en la Panamericana en reclamo por el pago atrasado de planes sociales. Mientras se está escribiendo, editando o imprimiendo esta nota, en algún despacho se está discutiendo o negociando la ley antipiquetes. El giro, el vuelco o el desbarranco a derecha parece un exceso. Un exceso acordado y planificado sin caretas, que disciplina brutalmente a los y las que luchan por sus derechos ninguneados.

.....  
 Al Margen, N° 65, Bariloche,  
 septiembre de 2014.

**Fuente:** Cuadernillo 3, pág. 2. Texto adaptado de Fariña, F. (2014). La represión como exceso. *Al Margen*, 65.

Esta nota de opinión fue percibida como el texto más ajeno para los y las estudiantes de la Línea Sur, tanto porque en las escuelas secundarias de la zona no suelen abordarse textos con temáticas políticas situadas en Buenos Aires como por el hecho de que, a diferencia de las notas a favor y en contra del *fracking*, esta no estaba precedida por un texto que oficiara como marco explicativo. Para dar un solo ejemplo, en el texto se da por supuesto quién es Maxi (Maximiliano Kosteki) y en qué circunstancia precisa fue

asesinado. No obstante, los ítems planteados a partir de este texto exigen al lector tareas de reconstrucción de información ofrecida por el texto, en forma explícita o implícita. Por ejemplo, el siguiente ítem exige reinterpretar información localizada en el penúltimo párrafo:

La relación no dicha que el autor establece entre estas dos oraciones: «Nunca vamos a reprimir la protesta social». Las declaraciones eran hechas después del desalojo de un corte en la Panamericana en reclamo por el pago atrasado de planes sociales» es la siguiente:

- a. Lo que se declara desencadena acciones concretas.
- b. Lo que se dice y lo que se hace tienen coherencia.
- c. Primero se habla y después se pasa a la acción.
- d. Se hace una cosa, pero se declara lo contrario. X

El siguiente ítem demanda asociar una serie de nominalizaciones enumeradas en el segundo párrafo («desocupación», «pobreza», «hambre», «resistencias») con «Movimiento piquetero», descartando otras informaciones dadas en el texto o promovidas por discursos hegemónicos:

De acuerdo con el texto, los piquetes son realizados por personas:

- a. Que circulan por las rutas del país.
- b. Que se apartan de las normas sociales.
- c. De los sectores sociales desfavorecidos. X
- d. De las fuerzas de seguridad nacionales.

Como en el nivel c, en el d se agrupan ítems que indagan la posición del autor sobre el tema y las estrategias que emplea para sostenerla. Sin embargo, a diferencia de los textos del nivel anterior, «La represión como exceso» no proporciona pistas facilitadoras y los ítems demandan trabajar con unidades de sentido más amplias que una frase o un ejemplo clave. Notemos, por ejemplo, que para responder al ítem sobre la posición del autor debe comprenderse el texto completo y descartarse alternativas que en parte reproducen información dada, lo que las hace plausibles. Veamos los siguientes ejemplos:

La posición que el autor asume frente al tema principal es que:

- a. Ante las crisis sociales que provocan protestas, aumenta la represión contra el pueblo. X
- b. A partir del kirchnerismo, acaba definitivamente la criminalización de la protesta social.
- c. En el seno del gobierno duhaldista, se planifica la muerte de los jóvenes que protestan.

d. A causa de las protestas del pueblo, se producen muertes en diciembre de 2001.

Para sostener su posición, el autor habla de:

- a. Los piqueteros como héroes. X
- b. Los políticos como charlatanes.
- c. Los policías como víctimas.
- d. Los jueces como represores.

Otros tres ítems reunidos en este nivel de desempeño indagan la posición del autor sobre el tema del texto y, en particular, el modo en que procura sostenerla. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente ítem, basado en el texto «Impacto medioambiental y supervivencia del ñandú», que fue presentado en el nivel anterior:

La posición que tienen los autores en relación con las leyes y resoluciones es que han sido:

- a. Incorrectas
- b. Inconclusas
- c. Insuficientes X
- d. Ilegales

Para responder correctamente este ítem el estudiante debe enfocarse en los tres primeros párrafos del texto y hacer una operación de descarte de información referida a normas que no son leyes para arribar a una síntesis.

Otros ítems ubicados en el nivel D, el penúltimo en la escala de dificultad, indagan el reconocimiento de funciones del paratexto. Por ejemplo, el siguiente ítem, planteado sobre la base de «Hacia el uso sustentable del carpincho», evalúa si los estudiantes reconocen la ubicación final de la referencia y la información que contiene:

Si se leen los datos de la publicación, se ve que los autores están avalados para escribir el texto, ya que:

- a. Defienden los derechos de las poblaciones originarias.
- b. Cooperan con una reconocida organización ambientalista.
- c. Trabajan para un organismo nacional dedicado al ambiente. X
- d. Conocen la historia de la caza del carpincho en el país.

De modo semejante, el ítem siguiente indaga el conocimiento de los y las estudiantes respecto de los paratextos visuales más frecuentes en textos de divulgación científica. En este caso, se trata de un artículo de la revista *Exactamente* de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la

Universidad de Buenos Aires, que explica la formación de los yacimientos no convencionales.

Una imagen adecuada al propósito del texto mostraría:

- Un corte transversal de la corteza terrestre. X
- Un paisaje de la estepa patagónica.
- Un periodista entrevistando a un científico.
- Un ingeniero dando instrucciones.

Finalmente, en relación con la descripción del carpincho presentada en el nivel A, este ítem indaga si los estudiantes reconocen que la organización temática jerárquica del texto descriptivo puede volcarse en un paratexto como el cuadro sinóptico:

Respetando su organización temática, el texto «El carpincho» puede ser transformado en:

- Un mapa geográfico
- Una fotografía aérea
- Un folleto turístico
- Un cuadro sinóptico X

Otros ítems que resultaron reunidos en este nivel examinan si los y las estudiantes reconocen la función de marcadores textuales presentes en las secuencias explicativas y descriptivas percibidas como propias de los últimos años del nivel secundario y el ingreso en la universidad. El siguiente ítem, por ejemplo, indaga si deducen la función del ejemplo como justificación de una afirmación anterior:

En el quinto párrafo, la frase que comienza «Por ejemplo, un informe reciente sobre la zona de la Reserva de Iberá...», tiene la función de:

- Justificar la afirmación sobre el trato no sustentable dado al carpincho. X
- Ejemplificar la definición de «uso sustentable de las especies».
- Mostrar resultados de diferentes investigaciones sobre el carpincho.
- Definir el concepto de utilización no sustentable de las especies.

El ítem que reproducimos a continuación, evaluó en qué medida los y las estudiantes reconocen las marcas de la denominación en definiciones:

En la expresión: «Los ñandúes forman parte de un grupo de aves no voladoras conocidas como “ratites” o “corredoras”», los dos últimos sustantivos están entre comillas porque:

- Así los autores muestran su ironía.

- b. Así se expresan las denominaciones. X
- c. Así se enmarcan las citas directas.
- d. Así se destacan los conceptos.

Entre otros contenidos conceptuales de este tipo, se evaluó también el uso de conectores distributivos que marcan la organización de la información. En el siguiente ejemplo, notemos que, además, los estudiantes deben ubicar y releer el párrafo en cuestión para identificar la respuesta correcta:

En el tercer párrafo, los autores usan las expresiones «por un lado», «por otro lado», «además» y «finalmente» para:

- a. Marcar el orden temporal en que ocurren las acciones de reducción de ñandúes.
- b. Guiar la lectura de los cuatro factores que han reducido las poblaciones. X
- c. Indicar que las ideas introducidas carecen de una coherencia lógica entre sí.
- d. Apoyar la interpretación de que se combinan relaciones espaciales y temporales.

El siguiente ítem, referido a «El Hallazgo del Kelenken guillermoi», examina en qué medida el estudiante reconoce el pasaje de la secuencia descriptiva inicial a la secuencia narrativa a partir del tipo de verbo (de acción y no de estado) y del tiempo verbal (pretérito imperfecto):

La parte narrativa del texto comienza con la siguiente frase:

- a. «El Kelenken guillermoi es una especie de corredora de la familia de las aves del terror».
- b. «Corría el verano de 1999 y Guillermo andaba en bicicleta por el pueblo». X
- c. «Su cabeza era tan grande como la de un caballo, medía más de tres metros de altura».
- d. «Luis Chiappe llegó a Bariloche desde California, Estados Unidos».

Otros ítems que, de acuerdo con el análisis paramétrico y el juicio de expertos, quedaron ubicados en el nivel D solicitan deducir el significado de expresiones lingüísticas en el cotexto o texto que las rodea. Notemos que, en los ítems que se muestran a continuación, las paráfrasis formuladas como alternativa correcta pueden deducirse a la luz de informaciones que en los textos se encuentran relativamente próximas:

Según el texto, el Kelenken se hallaba «empotrado en su lecho sedimentario». Esto significa que estaba:

- a. Incrustado en el cauce seco de un río.
- b. Clavado en su cama de hojas fosilizadas.
- c. Encajado en arena y piedras de su época. X
- d. Embutido en una pared de la estación ferroviaria.

La palabra *fracking* se traduce como 'fractura hidráulica' porque el agua:

- a. Produce pequeños sismos.
- b. Hace que el petróleo emerja.
- c. Tiene productos químicos.
- d. Quiebra la roca madre. X

La frase «Todo este proceso nunca se detuvo. Los sedimentos que hoy se depositan en el fondo del mar probablemente generarán algo de petróleo y gas dentro de millones de años» da a entender que:

- a. El petróleo neuquino disminuirá porque está lejos del mar.
- b. La naturaleza nos ofrece el petróleo que necesitamos.
- c. El petróleo será más abundante con el paso del tiempo.
- d. La naturaleza tiende a renovar sus procesos de modo continuo. X

Finalmente, otros ítems de este nivel indagan el reconocimiento de aspectos de la secuencia narrativa o argumentativa que no se encuentran fuertemente marcados en los textos y exigen realizar una lectura global. Es el caso de estos tres ítems basados en «La represión como exceso» y el cuento de Shushu, respectivamente; en estos ítems empleamos metalinguaje: *momentos clave, estructura, narrador, describe, relata*, aunque se trata de términos que los docentes de la Línea Sur consideran conocidos por los y las estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria:

Los momentos clave que considera el autor son:

- a. Los 90, diciembre de 2001, junio de 2002, julio de 2004, agosto de 2012, septiembre de 2014, fechas de represiones. X
- b. 26 de junio de 2002, asesinato de Darío y Maximiliano, y acto de homenaje a ellos, 12 años después.
- c. Julio de 2004 y descriminalización de la protesta, declaraciones de Iribarne 8 años después, y septiembre de 2014.
- d. La desocupación en los años 90 y septiembre de 2014, mes en que se discute una ley antipiquetes.

Atendiendo a su estructura, el texto:

- a. Describe el modo de operar que siguen las fuerzas de seguridad.
- b. Relata la historia de las intervenciones policiales desde los 90 hasta hoy.



- c. Compara cifras de muertos en disturbios ocurridos durante la democracia.
- d. Repasa hechos represivos que se han reiterado en los últimos 20 años. X

Al final, el narrador dice que, al casarse con el guerrero, Shushu no usó ningún ungüento de belleza con la intención de:

- a. Remarcar que ella se sentía bella sin necesidad de ungüentos.
- b. Recordar con humor el efecto horrible del ungüento de Püllü. X
- c. Sugerir que el cacique castigaba la coquetería de su hija.
- d. Demostrar al guerrero que se casaba con la joven más hermosa.

En suma, en el nivel D, el penúltimo en dificultad creciente, se agrupan ítems basados en una nota de opinión que los docentes de la Línea Sur consideran el texto más ajeno para sus estudiantes, porque trata conflictos sociales situados en Buenos Aires y porque no está precedido por un texto que oficie como marco introductorio. También se agrupan varios ítems basados en textos presentados en los niveles anteriores y que exigen al lector poner en juego procesos de reconstrucción de información en unidades más amplias que la frase, o en textos con menos marcas que guíen la lectura, en comparación con los niveles ya descriptos. En muchas ocasiones, los ítems exigen releer el texto o parte de él. Las alternativas incorrectas reproducen en parte información dada en el texto, lo que las hace plausibles. Otros ítems que resultaron reunidos en este nivel indagan si los estudiantes reconocen la función de marcadores textuales presentes en las secuencias explicativas y descriptivas, como el ejemplo, la denominación y los conectores distributivos. Otros, demandan inferir el significado de expresiones lingüísticas en su cotexto más próximo. Finalmente, habrá algunos que examinan el reconocimiento de aspectos de la secuencia narrativa o argumentativa –que no se encuentran fuertemente marcados en los textos– y que exigen realizar una lectura global y conocer términos metalingüísticos de uso frecuente en los últimos años del nivel secundario, según los docentes de la Línea Sur.

El nivel E reúne los ítems que resultaron más complejos para los y las estudiantes participantes. Los ítems surgieron de todos los textos de la prueba, con excepción del cuento y la descripción enciclopédica del carpintero. Algunos de los ítems de este nivel indagan si el estudiante infiere una estrategia refutativa en las columnas de opinión que argumentan a favor y en contra del *fracking*. Por ejemplo, los que se presentan a continuación exigen deducir qué tesis contraria a la que el autor sostiene es expresada por otro y contradicha para afirmar la propia posición:

Entre los argumentos que el autor contradice para sostener su posición se encuentra que el *fracking*:

- Privará de agua potable a las poblaciones. X
- Es incapaz de provocar movimientos sísmicos.
- Evita la emanación de productos químicos.
- Es detectable para los seres humanos.

Entre las ideas ajenas que el autor contradice se encuentra la siguiente:

- El Decreto 929 otorga grandes beneficios a los inversores del sector hidrocarburoso.
- El secretismo del acuerdo YPF-Chevron siembra desconfianza en la sociedad.
- Las comunidades mapuche tienen derecho a ser consultadas sobre el uso del territorio.
- Las investigaciones científicas sobre el *fracking* alcanzan para confiar en esa técnica. X

Otros ítems del nivel E exigen reconocer usos discursivos y términos metalingüísticos que los docentes participantes percibieron como menos frecuentes que los observados en el nivel anterior (*estructura, narrador, relato*). Por ejemplo, para responder el siguiente ítem de forma correcta los estudiantes deben localizar los marcadores en el texto, releándolo, y determinar qué tipo de relación se establece entre los párrafos a partir del conocimiento de la *relación temporal* y el descarte de las alternativas incorrectas:

En el texto, las expresiones «antiguamente», «con la llegada de los españoles» y «actualmente» marcan:

- Relaciones temáticas entre oraciones.
- Relaciones temporales entre párrafos. X
- Relaciones causales entre hechos.
- Relaciones subordinadas entre proposiciones.

En el ítem que mostramos a continuación, las y los estudiantes deben releer un párrafo de «Hacia el uso sustentable del carpincho» para deducir que la función del ejemplo no es la que habitualmente aparece en los textos explicativos (ejemplificar un concepto o una definición), sino que es la de justificar una afirmación anterior. Para realizar esta operación, deben conocer las funciones de la justificación, la ejemplificación, la demostración y la definición, así como los términos que las designan. Otras denominaciones y funciones evaluadas fueron recapitular, anticipar, criticar y comentar:



En el quinto párrafo, la frase que comienza «Por ejemplo, un informe reciente sobre la zona de la Reserva de Iberá...», tiene la función de:

- Justificar la afirmación sobre el trato no sustentable dado al carpincho. X
- Ejemplificar la definición de *uso sustentable de las especies*.
- Mostrar resultados de diferentes investigaciones sobre el carpincho.
- Definir el concepto de *utilización no sustentable de las especies*.

El ítem que reproducimos a continuación, basado en el mismo texto, exige deducir el uso de una expresión que típicamente introduce citas indirectas de una fuente que ya se ha referenciado. La lectura de este procedimiento fue percibida como no frecuente en el contexto de los dos últimos años del nivel secundario de la Línea Sur. Al analizar el ítem, como en todo el resto de los casos, vale preguntarse por qué un porcentaje importante de estudiantes opta por las diferentes alternativas incorrectas, es decir, qué contenidos y operaciones cognitivas ponen en juego al seleccionarlas:

En el texto, la expresión destacada en «*Siempre siguiendo a Palermo*, los nuevos pobladores se limitaron a consumir ejemplares juveniles de carpincho», significa que:

- Los autores del texto imitan el estilo de otra persona: Palermo.
- Los nuevos pobladores seguían a un dirigente: Palermo.
- Los nuevos pobladores se trasladaron a un lugar: Palermo.
- Los autores del texto se basan en la obra de otro autor: Palermo. X

La mayoría de los ítems del nivel exige trabajar con unidades amplias de información o con el texto completo. El siguiente, por ejemplo, referido al texto descriptivo enciclopédico del ñandú, demanda reconocer el género y el registro adecuado a este, así como, al mismo tiempo, determinar la macroestructura global. De manera semejante, el ítem presentado a continuación exige recorrer el texto y establecer la jerarquía temática:

Otro título que resume adecuadamente el contenido de todo el texto es:

- Superaves sudamericanas.
- Las aves corredoras argentinas. X
- Los ñandúes y su alimentación.
- Extraño comportamiento reproductivo.

Los principales temas que el texto aborda en relación con el choique son:

- Aspectos legales de la caza y el comercio, factores que reducen las poblaciones e investigaciones para preservarlas. X

- b. Condiciones legales para la cría en cautiverio, efectos del sobrepastoreo e investigaciones sobre la caza.
- c. Prohibiciones y permisos de caza, categorización de especie casi amenazada y estudios sobre desertificación.
- d. Leyes para proteger y vender la especie, y estudios sobre la variabilidad genética y la fragmentación del hábitat.

En suma, los ítems reunidos en el nivel de más alta dificultad de la prueba se refieren a textos pertenecientes a los géneros de divulgación científica y columna de opinión, y presentan predominio de secuencias explicativo-descriptivas y argumentativas. Algunos de ellos indagan la deducción de una estrategia refutativa y otros exigen conocer usos discursivos y expresiones metalingüísticas consideradas poco frecuentes en el nivel secundario. La mayoría de los ítems demanda al estudiante releer el texto, total o parcialmente, e integrar amplias unidades de información.

## 2. 6. Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos. En primer lugar, exponemos los resultados de desempeño en lectura, expresados como porcentaje de estudiantes que se ubica en cada nivel de desempeño. En segundo lugar, mostramos los resultados de la indagación de factores asociados al desempeño.

### 2. 6. 1. Desempeño

**Tabla 2.1.** Porcentaje del total de estudiantes en cada nivel de desempeño

Nivel	Porcentaje de estudiantes
A	0
B	12,9
C	43,1
D	35,9
E	7,2
F	0,8

Como puede observarse en la tabla 2.1, ningún estudiante del total quedó ubicado en el nivel A, es decir, no hubo estudiantes que no superaran las preguntas que anclan en el nivel de dificultad más bajo. De los estudiantes

participantes, casi el 13% logra responder los ítems del nivel B. Estos estudiantes responden ítems basados en un texto descriptivo breve, de tipo enciclopédico («El carpincho»), y dos relatos: un cuento de secuencia narrativa lineal y una crónica incrustada en un texto de divulgación científica («El hallazgo del Kelenken guillermoi»). Los temas de esos textos fueron percibidos como próximos por parte de los docentes de la Línea Sur. Los ítems exigen a los estudiantes identificar el tema principal de esos textos, reconocer causas y establecer secuencias de proposiciones temáticas o cronológicas. Estos contenidos, y los procesos cognitivos que se pondrían en juego para abordarlos, se consideraron propios del contexto escolar del primer ciclo del nivel secundario.

La mayor proporción de estudiantes, 43,1% del total, responde a los ítems del nivel C. Estos se refieren a textos más extensos que los observados en los niveles anteriores, o bien de diferente género: divulgación científica y columna de opinión, con predominio de secuencias explicativa y argumentativa, respectivamente. El contexto de lectura percibido es la terminación de la escuela secundaria o el inicio de la educación universitaria. Los temas son cercanos a los estudiantes, de acuerdo con los docentes participantes, o fueron introducidos por un texto previo. Las tareas requieren deducir relaciones causales a partir de la vinculación de varios párrafos para reponer o reconstruir información ausente. Además, exigen inferir la posición de un autor y las estrategias discursivas que emplea para sostenerla, apoyándose en marcas textuales que guían la lectura.

Casi el 36% de las y los estudiantes responde a los ítems del nivel D, en el que se agrupan ítems basados en la nota de opinión que los docentes de la Línea Sur consideraron el texto más ajeno para sus estudiantes, dado el tema que aborda. En este nivel, también se agrupan varios ítems basados en textos presentados en los niveles anteriores, pero que exigen al lector reconstruir información presentada en unidades amplias que en general es necesario releer. Otros ítems que resultaron reunidos en este nivel examinan si los estudiantes reconocen la función de marcadores textuales presentes en las secuencias explicativas y descriptivas o demandan inferir el significado de expresiones lingüísticas en su cotexto más próximo. Finalmente, los estudiantes de nivel D reconocen aspectos de la secuencia narrativa o argumentativa débilmente marcados en los textos, realizan lecturas globales y conocen términos metalingüísticos de uso considerado frecuente en los últimos años del nivel secundario.

Solo el 7,2% de las y los estudiantes participantes respondió los ítems del nivel E. Estos estudiantes comprenden textos de los géneros divulgación científica y columna de opinión que, respectivamente, presentan predominio de secuencias explicativo-descriptivas y argumentativas. Deducen estrategias para refutar ideas ajenas, dominan funciones del discurso y

expresiones metalingüísticas que los docentes de la Línea Sur consideraron poco frecuentes en cuarto y quinto año, así como releen el texto, total o parcialmente, para integrar unidades de información amplias o determinar la macroestructura global.

Finalmente, dos estudiantes superaron las preguntas que anclan en el punto de corte o nivel E: uno asistente a una escuela de la localidad rural y otro, a una escuela de localidad urbana. Estos estudiantes, que ubicamos en un nivel F, tienen una altísima probabilidad de resolver correctamente los 78 ítems de la prueba.

Retomando la introducción, el 44 % de los estudiantes evidencia los conocimientos clave propios del desarrollo de la lectura en la adolescencia, que implican la jerarquización de la información, la metacompreensión y el automonitoreo ante estructuras textuales complejas.

## 2. 6. 2. Factores asociados al desempeño

A continuación, mostramos algunos de los resultados obtenidos al indagar variables habituales en estudios internacionales, determinando si arrojan diferencias estadísticamente significativas entre desempeños. Las variables analizadas son la localidad (rural o urbana), el sexo, la repitencia, el abandono, el trabajo, el nivel socioeconómico de la familia y el nivel educativo de los adultos. Para interpretar los datos, recordemos que la significación estadística informa que los datos no se deben al azar. Si la significación es positiva, el factor incide positivamente en el desempeño y si es negativa, ocurre lo contrario.

**Tabla 2.2.** Porcentaje del total de estudiantes en cada nivel de desempeño, por localidad

Nivel	Estudiantes de localidades rurales	Estudiantes de localidades urbanas
A	0	0
B	6,0	6,9
C	16,9	26,2
D	9,7	26,2
E	1,6	5,6
F	0,4	0,4
	100	

En este caso, se observa una diferencia de desempeño estadísticamente significativa y positiva a favor de los estudiantes de localidades urbanas.

**Tabla 2.3.** Porcentaje total de estudiantes según sexo

Sexo	%
Varón	44,9
Mujer	55,1
Total	100

En las escuelas rurales los estudiantes que se identifican como varones son casi tantos como los que se identifican como mujeres. En las escuelas urbanas, quienes se identifican como mujeres son 10% más que quienes marcan ser varones. En este estudio, sexo no arrojó diferencias de desempeño significativas entre la totalidad de los estudiantes de ambos tipos de localidades.

**Tabla 2.4.** Porcentaje total de estudiantes que repitieron

Situación de repitencia	%
No repitente	58,2
Repitente	41,8
Total	100

La repitencia, situación por la que atravesó casi el 42% de los estudiantes participantes, tiene un peso estadísticamente significativo en el desempeño; los estudiantes que no repitieron de grado o año obtienen resultados significativamente más altos que los repitentes, es decir, responden a ítems de niveles de dificultad relativamente alta.

En cambio, el peso del abandono de los estudios no es estadísticamente significativo, como puede observarse a continuación. Cabe aclarar que solo cinco estudiantes de las localidades rurales y ocho de las localidades urbanas indicaron haber abandonado los estudios dos años o más. Según datos de la DiNIEE, en Río Negro, algo más del 40% de los estudiantes abandona la escuela secundaria antes de iniciar el tercer año y no la retoma; este dato puede contribuir a pensar por qué el abandono no es estadísticamente significativo y negativo.

**Tabla 2. 5.** Porcentaje total de estudiantes que abandonó los estudios al menos dos años

Situación de abandono	%
Permanencia	95,5
Abandono	4,5
Total	100

**Tabla 2. 6.** Porcentaje del total de estudiantes que no trabaja y trabaja según cantidad de horas, por localidad

Situación laboral	%
No trabaja	76,4
Trabaja hasta 20 hs	17,7
Trabaja entre 20 y 40 hs	4,5
Trabaja más de 40 hs	1,4
Total	100

Aproximadamente, el 25,5% de los estudiantes que participó del estudio trabaja, aunque solo dos estudiantes de cada tipo de localidad dijeron trabajar más de cuarenta horas semanales y solo diez, entre veinte y cuarenta horas. El trabajo tiene un peso significativamente negativo en el desempeño de los y las estudiantes participantes; los estudiantes que no trabajan obtienen resultados más altos que los que sí lo hacen, en términos del nivel de desempeño de los ítems que responden.

**Tabla 2. 7.** Porcentaje del total de estudiantes con bienes de nivel socioeconómico medio, medio-bajo y bajo, por localidad

Situación económica	%
Media	74,1
Media-baja	22,6
Baja	3,3
Total	100

El nivel socioeconómico fue construido a partir de la respuesta positiva o negativa de los estudiantes a preguntas que indagaron la posesión de



bienes, como una casa propia con piso de cerámicos, un automóvil de diez años de antigüedad o menos e Internet en el hogar. El nivel socioeconómico tiene un peso estadísticamente significativo en el desempeño del total de los estudiantes participantes; a mayor nivel socioeconómico, más altos son los desempeños.

De los estudiantes participantes, solo el 9,4% dice que los adultos con quienes pasan la mayor parte de su vida concluyeron la universidad y solo el 14,3%, que esos adultos concluyeron estudios de nivel terciario; casi el 44% señala que sus familiares no finalizaron los estudios secundarios y el 11,5% declara que sus familiares no terminaron la escuela primaria. Llama la atención que, al tiempo que aumenta el nivel educativo expresado en los cuestionarios, aumenta también el porcentaje de respuestas en blanco a esta pregunta; quizás algunos estudiantes desconozcan el significado de *nivel terciario* y *nivel universitario*.

El nivel educativo alcanzado por los adultos con los que el estudiante vive tiene un peso estadísticamente significativo y positivo en el desempeño del total de los estudiantes participantes, es decir, a mayor nivel educativo de los familiares, más altos son los desempeños, y a menor nivel educativo, más bajos.

**Tabla 2.8.** Porcentaje total de estudiantes según nivel educativo de los padres

Nivel educativo	% finalizado	% no finalizado	% no responde	% total
Universitario	9,4	72,6	18	100
Terciario	14,3	68,2	17,5	100
Secundario	41,8	43,9	14,3	100
Primario	77	11,5	11,05	100

## 2.7. Hacia una evaluación de desempeño contextualizada

El trabajo realizado entrega información acerca del desempeño en lectura en la Línea Sur, que se deja de lado en los operativos nacionales con el argumento de que tiene un número restringido de habitantes y que, con una visión diferente, constituye una de las líneas de política de inclusión educativa de la UNRN. Muestra, además, que la mayor parte de los estudiantes (casi el 80%) se distribuyó entre los niveles C y D (con valores un poco más altos en C). Estos resultados, tanto para la Línea Sur como para Bariloche, presentan una perspectiva más auspiciosa que otras evaluaciones realizadas en la zona. Por ejemplo, el operativo nacional Aprender 2016 estableció –también con modelo de Rasch y puntos de corte– cuatro niveles de desempeño, caracterizó

el inferior como «por debajo del nivel básico» y estableció que en quinto y sexto año de secundaria de Bariloche, el 25,3 % de los estudiantes de escuelas públicas se encontraba en ese nivel. En nuestra evaluación, ningún estudiante se halla en el nivel inferior y solo el 12% se ubica en el nivel siguiente (B). Vemos aquí que los modos en que se calibran diferentes pruebas –incluso cuando se emplean iguales técnicas– determinan en gran medida los respectivos resultados. Por esta razón, entre otras, sostenemos que los procesos de elaboración de pruebas y las pruebas mismas deben ser presentados a las comunidades educativas y a la ciudadanía en general.

Recordemos que nuestra prueba de lectura no se caracterizó por presentar un predominio de tareas sencillas para los y las estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria, de acuerdo con las investigaciones reseñadas en la Introducción. En los niveles C y D, a los que responde el 80 %, los y las estudiantes pusieron en juego exitosamente estrategias de comprensión de textos de divulgación científica y opinión que resultaban complejos por la combinación de secuencias explicativas y argumentativas. Dichas estrategias requieren el establecimiento de conexiones causales intra y extratextuales basándose en la interpretación de recursos lingüístico-discursivos presentes en los textos. En los niveles C, D y particularmente E (7,2%) también se observa el automonitoreo de la comprensión señalado por Lee y Spratley (2010), porque los estudiantes releen el texto completo y partes de este para asegurarse la comprensión y responder correctamente. En suma, las estrategias desplegadas por los estudiantes se encuentran en sintonía con los conocimientos identificados por la bibliografía como críticos en esta etapa del aprendizaje.

Los resultados mostraron que los estudiantes de escuelas urbanas obtuvieron mejores resultados que sus pares de las escuelas de entornos rurales, coincidentemente con lo que reportan las evaluaciones internacionales. Una interpretación posible es que la mayor facilidad de la lectura no se encuentra, como suponían los docentes de las localidades rurales que participaron en la selección de los textos, en la cercanía temática, sino en otras características textuales, señaladas en la bibliografía, con las que los estudiantes interactuaron de acuerdo con sus particulares trayectorias de socialización lingüística; por ejemplo, aspectos relacionados con el reconocimiento de diferentes perspectivas en un mismo texto, la comprensión de tecnicismos o fórmulas retóricas y otros rasgos de orden léxico y gramatical. Cabe preguntarse, entonces, si de haber realizado adaptaciones a partir de la consideración de otros niveles lingüísticos, los resultados de los estudiantes de contextos rurales hubiesen sido semejantes a los de los estudiantes urbanos. En relación con otras variables, y a diferencia de otros macroestudios de la lectura, las mujeres no alcanzaron resultados estadísticamente significativos que las favorecieran en

relación con sus pares varones. Por otra parte, como podría esperarse, los estudiantes que no presentan una trayectoria educativa de repitencia mostraron resultados estadísticamente significativos y positivos. Los estudiantes que trabajan constituyen el 25% de la muestra y presentan resultados estadísticamente significativos más bajos. El nivel socioeconómico continúa siendo un factor predictor del desempeño; a mayor nivel socioeconómico, mejores resultados educativos. Sumado a ello, más de la mitad de los estudiantes de la muestra declara que sus padres no finalizaron la escolarización primaria y secundaria, factor que también incide negativamente sobre los resultados en forma estadísticamente significativa. Los resultados que estas variables (ruralidad, repitencia, trabajo, bajo nivel socioeconómico, bajo nivel de estudios de los padres) arrojan en relación con el desempeño –aunque este resulte más alto que en otras evaluaciones– parecen reafirmar que las trayectorias escolares en lectura se encuentran altamente atravesadas por desigualdades sociales, las cuales se ven agravadas al considerar que más del 40% de los y las estudiantes secundarios no accedió a nuestro estudio porque abandonó la escuela en tercer año. Este aspecto podría constituir un factor de peso sobre los relativamente auspiciosos resultados.

La prueba empleada en este estudio, así como el cuestionario que recogió los datos sociodemográficos, no revela prácticas de lectura, escritura y oralidad ni sentidos de esas prácticas, como anticipáramos. Sí contribuye a alertar que esta ausencia es una característica presente en todos los macroestudios que ranquean países, provincias, modalidades de gestión privada y pública y escuelas, entre otras posibilidades.

Pensamos que la prueba y el cuestionario realizan tres contribuciones, en términos metodológicos, a los estudios de la lectura. El primero es que involucran a los agentes educativos en su elaboración y su interpretación, dando lugar al conocimiento de recaudos útiles también para la evaluación de aula; es el caso del estudio piloto y el juicio de expertos, instancias de puesta en cuestión de la evaluación misma que los docentes e investigadores no siempre llevamos a cabo antes de evaluar, o de la forma de determinar niveles de ítems, a fin de no producir niveles de estudiantes. El segundo aspecto que valoramos positivamente es que, en comparación con estudios internacionales, estas pruebas ponen en cuestión y reportan aspectos que van más allá de las operaciones o procesos cognitivos, como los temas, los géneros y las características genéricas específicas, asumiendo un rango mayor de aspectos involucrados en el desempeño en lectura. Por último, el estudio exhibe la metodología y ofrece al lector la posibilidad de conocer las etapas en las que se organizan estas pruebas, las razones técnicas por las cuales se incluyen y excluyen ítems, el modo en que se componen cuadernillos con cierto número de preguntas,

la forma como se analizan textos y, principalmente, que los datos pueden interpretarse superando en mucho afirmaciones sobre el porcentaje de jóvenes que quedó ubicado en cada nivel.

En suma, estos resultados plantean la necesidad de buscar, en el ámbito de la educación formal, nuevos modos de interpretar y tratar las diferencias socioculturales. En primer lugar, emerge la necesidad de conocer e integrar la enorme diversidad de saberes que los estudiantes traen a la escuela como producto de procesos de socialización lingüística muy diferentes. Estos se inician en forma previa al ingreso en la escuela, continúan en forma paralela a la educación formal y se amplían consecuentemente con el ingreso a nuevas comunidades de práctica. Así, el desarrollo de habilidades de lectura –y escritura y oralidad– se nutre de una diversidad de interacciones en contextos heterogéneos que no solo resultan inabarcables por las pruebas externas, sino que frecuentemente son dejados de lado, debido precisamente a la ajenidad o la distancia entre los saberes comprendidos y propiciados por las pautas culturales hegemónicas y aquellos que, por diferentes y complejas razones sociohistóricas, quedan relegados a los márgenes y, por tanto, excluidos –y en general desvalorizados– en contextos en los que priman relaciones de poder sustentadas en tales pautas. En tal sentido, continúa teniendo vigencia la necesidad de dimensionar la lectura y la escritura como prácticas situadas en contextos sociales, históricos y culturales –ideológicos, en términos de Street (1995)–, en la búsqueda de alternativas que nos acerquen al ideal freireano de una praxis educativa emancipadora, reflexiva, dialógica y liberadora.

## Lista de referencias bibliográficas

- Atorresi, A. y Centanino, I., Beongochea, R., Jurado, F., Martínez, R. y Pardo, C. (Cols.) (2010). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Baquedano López, P. y Hernández, S. (2011). Language socialization across educational settings. En B. A. Levinson y M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (197-211). Malden: Blackwell.
- Bernstein, B. (1971/2003). A socio-lingüistic approach to social learning. En B. Bernstein, *Class, Codes, and Control. Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (93-109). Londres/Nueva York: Routledge.
- Bonnet, G. (2006). Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA? *Revista de Educación, Número extraordinario 2006*, 91-109.
- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583-615.
- DINIEE (2015). *Anuario Estadístico Educativo 2015*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. En J. R. Martin y R. Veel (Eds.). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (185-235). Londres: Routledge.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(2), 96-106.
- Lee, C. D. y Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines. The challenges of adolescent literacy*. Nueva York: Carnegie Corporation of New York.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 5-12.
- Nidegger, C. (2005). PISA 2003. *Compétences des jeunes Romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9 ème année*. Neuchâtel: Institut de Recherches et de Documentation pédagogique.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Perrenoud, P. (1981). De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada. *Infancia y aprendizaje*, 4(14), 19-50.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación, Número extraordinario 2006*, 195-226.
- Sancho Gil, J. M. (2006). Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso. *Revista de Educación, Número extraordinario 2006*, 171-193.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2016). Ejemplos de ítems, capacidades y contenidos evaluados en 5°/6° año. *Aprender 2016. Análisis de Desempeños*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Londres: Longman.