

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

*Modelos de comprensión y producción lectora y su relación con
dificultades de aprendizaje.*

**Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular
conforme O.C.S. 143/89**

Supervisor:

Dra. Liliana María Naviera

Cátedra:

Neuropsicología

Alumna:

Demagistri María Silvina

Mat. 4588/98

D.N.I. 24.914.796

Fecha de presentación: 24 de julio de 2008

N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
	R-553

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Demagistri María Silvina de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora.”

“El que suscribe manifiesta que el presente informe Final ha sido elaborado por la alumna Demagistri María Silvina, matrícula N° 4588/98, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 22 días del mes de julio del año 2008.”

Por la presente, en mi carácter de Supervisor del trabajo de investigación de pregrado de María Silvina Demagistri, informo que la alumna ha cumplimentado satisfactoriamente todas las instancias previstas en la planificación de tareas oportunamente convenida. Asimismo, quiero mencionar el alto grado de eficiencia y compromiso puestos en juego en la planificación, búsqueda bibliográfica y trabajo de campo, los cuales se han plasmado en la redacción de este trabajo de investigación. Por tanto, expreso mi aval para la presentación de la presente investigación, a los fines de ser sometida a la evaluación correspondiente.

Mar del Plata, 22 de julio de 2008.



Dra. Liliana María Naveira

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la alumna Demagistri María Silvina, matrícula 4588/98."


GNOEB, Roxane.



PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

- Apellido y Nombre:

DEMAGISTRIL, María Silvina

- Matrícula y Año:

4588/ 98

- Cátedra o Seminario de radicación :

NEUROPSICOLOGÍA

- Supervisor:

Dra. NAVEIRA, Liliana

- Co-Supervisor:

- Título del proyecto:

Modelos de comprensión y producción lectora y su relación con dificultades de aprendizaje.

- Descripción resumida:

El presente trabajo de investigación pretende abordar los modelos de comprensión y producción lectora puestos en juego por alumnos de 1er. Año de la Educación Secundaria Básica. Los objetivos girarán en torno a la descripción teórica de dichos modelos, a la observación de ellos en los sujetos de la muestra y a la detección de variables que los puedan estar afectando.

Debido a que la comprensión lectora es un proceso complejo y que los fracasos en ella pueden causarse por un conjunto de factores relacionados, se realizará una caracterización de los sujetos de la muestra, con el objeto de observar la presencia o no de dificultades de aprendizaje que puedan afectarla. Se diseñará y aplicará una tarea a un grupo de una escuela de gestión privada de la ciudad y se analizarán los datos.

Se registrará si las modalidades de comprensión se modifican en las producciones de aquellos alumnos que, a partir de su historia educativa, presenten dificultades de aprendizaje.

- Palabras claves:

Modelos de comprensión lectora - Producción - Dificultades de aprendizaje- Alumnos -

- Descripción detallada:

- Motivo:

El interés que moviliza este trabajo de investigación es conocer si, los procesos cognitivos puestos en juego en la comprensión lectora y las producciones resultantes al indicarse tareas

relacionadas con la comprensión, pueden dar cuenta de los modos o estrategias que los alumnos de 1er. Año de Educación Secundaria Básica, utilizan para comprender los mensajes escritos.

Enfocarse en el conocimiento de estos procesos resulta significativo, en la medida en que, las dificultades que pueden generarse en la habilidad de comprender la lectura, interfieren tanto en el rendimiento académico como en ciertas actividades de la vida cotidiana.

Según Defior Citoler (2000), la comprensión lectora puede verse afectada por un grupo de factores interrelacionados, a saber: -deficiencias en la decodificación, -confusión respecto a las demandas de la tarea, - pobreza de vocabulario, - escasos conocimientos previos, - problemas de memoria, -desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión, - escaso control de la comprensión, entre otras. Detectar la presencia de estas variables permitirá acercarse a las dificultades que los sujetos manifiesten y generar posteriores trabajos sobre intervención.

- Antecedentes:

Los antecedentes de este tipo de investigación son, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, los proyectos anteriores del Grupo Neuropsicología, es decir:

Las funciones cerebrales superiores y su caracterización en el niño,

Adquisición de las funciones cerebrales superiores en niños pertenecientes a dos grupos socio-económicos diferentes, y

Formación del concepto a partir de los significados del lenguaje en niños de 6 y 12 años con riesgo social, realizados bajo la dirección del Dr. Guillermo Nogueira;

Psicolingüística y adquisición del lenguaje, bajo la dirección de la Dra. Naveira.

- Objetivos generales:

* Observar los diversos modelos de comprensión y producción lectora utilizados por un grupo de alumnos de 1er. Año de Educación Secundaria Básica.

* Comparar los modelos de comprensión en sujetos con dificultades de aprendizaje y aquellos que no las presentan.

- Objetivos particulares:

* Elaborar el marco teórico.

* Registrar las características de los sujetos involucrados en el estudio.

* Diseñar la tarea a aplicar con los participantes del estudio.

* Analizar los datos.

* Elaborar el informe final.



- Hipótesis:

En la realización de cierta tarea, los alumnos pondrán en juego distintas modalidades de comprensión lectora, que se verán modificadas por las dificultades de aprendizaje que los estén afectando, las cuales, a su vez, pueden ser detectadas a través de las producciones de los sujetos en interacción.

- Métodos y técnicas:

Planificación, diagramación y aplicación de una tarea de comprensión adecuada a la edad y al nivel educativo de los sujetos que participen de la investigación.

- Lugar de realización del trabajo

La aplicación de la tarea se realizará en una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata.

- Cronograma

Actividades	Tiempo	Junio Julio	Agosto Septiembre	Octubre Noviembre	Diciembre
Elaboración del marco teórico.		X			
Delimitación de modelos de comprensión y producción		X			
Registro de las características de la muestra.			X		
Toma de protocolos.			X		
Elaboración de resultados.				X	
Elaboración de informe final y presentación.					X

- Bibliografía básica de referencia:

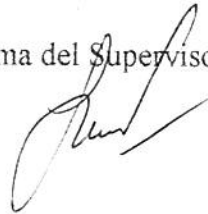
* Allende, F.; Condemarin, M.; Chadwick, M.; Milicia, N.(2001). *Fichas de comprensión de la lectura/ 2. Manual del educador y pauta de corrección*. Madrid: Cepe.

* Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga:Aljibe.


* Ellis, A; Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.

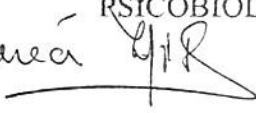
* Monereo, C. (coord.); Castelló, M; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.



Firma del Supervisor: 


Firma del Co-supervisor:

Firma del alumno: 

Área de investigación: Delega evaluación en la Dra Roxana Yraola
RSICOBIOLOGICA
del área  de Saénaga

Resultado de la evaluación: Se requiere ampliar y especificar los objetivos, en particular especificar el alcance del concepto "modelo de curación letal". Si aún no se dispone del modelo se debe listar las variables o dimensiones de análisis a las que se espera construir/describir el modelo.-

Fecha: 13/06/07


Dra. Roxana Yraola de Saénaga

PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

- Apellido y Nombre:

DEMAGISTRI, María Silvina

- Matrícula y Año:

4588/ 98

- Cátedra o Seminario de radicación :

NEUROPSICOLOGÍA

- Supervisor:

Dra. NAVEIRA, Liliana

- Co-Supervisor:

- Título del proyecto:

Modelos de comprensión y producción lectora y su relación con dificultades de aprendizaje.

- Descripción resumida:

El presente trabajo de investigación pretende abordar las estrategias de comprensión y producción lectora puestas en juego por alumnos de 1er. Año de la Educación Secundaria Básica. Los objetivos girarán en torno a la descripción teórica de los modelos de comprensión existentes, a la inferencia y observación de ellos en los sujetos de la muestra y a la detección de variables que los puedan estar afectando.

Debido a que la comprensión lectora es un proceso complejo y los fracasos en ella pueden causarse por un conjunto de factores relacionados, se realizará una caracterización de los sujetos, con el objeto de observar la presencia o no de dificultades de aprendizaje que puedan afectarla. Se diseñará y aplicará una tarea a un grupo de una escuela de gestión privada de la ciudad y se analizarán los datos.

Se registrará si las modalidades de comprensión se modifican en las producciones de aquellos alumnos que, desde su historia educativa, presenten dificultades de aprendizaje.

- Palabras claves:

Modelos de comprensión lectora - Producción - Dificultades de aprendizaje- Alumnos –

- Descripción detallada:

- Motivo:

El interés que moviliza este trabajo de investigación es conocer si, los procesos cognitivos puestos en juego en la comprensión lectora y las producciones resultantes al indicarse tareas relacionadas con la comprensión, pueden dar cuenta de los modos o estrategias que los alumnos de 1er. Año de Educación Secundaria Básica, utilizan para comprender los mensajes escritos.

Enfocarse en el conocimiento de estos procesos resulta significativo, en la medida en que, las dificultades que pueden generarse en la habilidad de comprender la lectura, interfieren tanto en el rendimiento académico como en ciertas actividades de la vida cotidiana.

El presente trabajo se enmarca en una de las principales temáticas que aborda la Psicolingüística, estudiar ciertos aspectos intrínsecos de los conocimientos y actividades que los seres humanos poseemos y realizamos en torno al lenguaje (Valle, Cuetos, Igoa, del Viso, 1990). Esta categoría de temas, en el decir de los autores citados, consiste en:

“... averiguar que estrategias, procedimientos u operaciones empleamos los humanos para hacer un uso efectivo de tales conocimientos lingüísticos, es decir, cuáles son los procesos y mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua y cómo están organizados (...) Esto exige la formulación de teorías contrastables acerca de la ‘arquitectura mental’ de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de los mensajes verbales...”¹

El estudio de estos procesos respeta entre otros axiomas básicos, el principio de la modularidad, que plantea que la mente no forma un todo indivisible sino que está compuesta por una serie de sistemas cada uno de ellos especializados en determinados procesos con un cierto grado de independencia y autonomía respecto de los demás (Valle Arroyo, 1991). Por consiguiente, los psicolingüistas comparten el postulado de la “organización modular del lenguaje”. Consideran que el sistema de procesamiento del lenguaje, como actividad mental autónoma, tiene una arquitectura interna estrictamente modular. El procesamiento del lenguaje sería un supermódulo que actuaría con relativa independencia de otros procesos cognitivos, y dentro del cual se encontrarían subsistemas (módulos) relativamente autónomos, con un funcionamiento en cierta manera aislado y ocupados en clases de información específicas.

Diversos autores teorizan la arquitectura mental de los procesos psicolingüísticos del sujeto cognitivo proponiendo una serie de modelos explicativos. Se describirán específicamente aquellos modelos teóricos que den cuenta de los procesos mentales involucrados en la comprensión de los mensajes escritos, como el de Mitchell, que menciona las principales características del procesamiento sintáctico; los postulados de Bransford y Johnson y Sanford y Garrod, sobre el procesamiento semántico; el modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk con sus reformulaciones, el modelo neuropsicolingüístico de Chevrie y Müller, entre otros. De ser necesario se referirán

¹ Valle, F.; Cuetos, F.; Igoa, J.; del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje.*

también modelos como el de Morton y el de Forster sobre la organización de las palabras en el léxico mental, u otros que expliquen procesos básicos involucrados en la comprensión.

Una vez descritos estos modelos, se utilizará el modelo de Kintsch y Van Dijk para el análisis de las producciones obtenidas a partir de la aplicación del instrumento. Se realizarán las adaptaciones pertinentes para luego analizar y deconstruir los procesos puestos en juego por los alumnos.

Otro de los objetivos que se perseguirán guarda relación con las diversas variables que puedan estar afectando la comprensión por lo cual, se considerarán los postulados de Defior Citoler (2000), quien plantea que la comprensión lectora puede verse afectada por un grupo de factores interrelacionados, a saber: -deficiencias en la decodificación, -confusión respecto a las demandas de la tarea, - pobreza de vocabulario, - escasos conocimientos previos, - problemas de memoria, - desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión, - escaso control de la comprensión, entre otras. Detectar la presencia de estas variables permitirá acercarse a las dificultades que los sujetos manifiesten y generar posteriores trabajos sobre intervención.

- Antecedentes:

Los antecedentes de este tipo de investigación son, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, los proyectos anteriores del Grupo Neuropsicología, es decir:

Las funciones cerebrales superiores y su caracterización en el niño,

Adquisición de las funciones cerebrales superiores en niños pertenecientes a dos grupos socio-económicos diferentes, y

Formación del concepto a partir de los significados del lenguaje en niños de 6 y 12 años con riesgo social, realizados bajo la dirección del Dr. Guillermo Nogueira;

Psicolingüística y adquisición del lenguaje, bajo la dirección de la Dra. Naveira.

- Objetivos generales:

* Describir algunos de los modelos explicativos existentes sobre los procesos involucrados en la comprensión lectora.

* Diseñar y aplicar una tarea de comprensión lectora.

* Inferir las estrategias de comprensión lectora utilizadas por un grupo de alumnos de 1er. Año de Educación Secundaria Básica.

* Comparar las estrategias de comprensión utilizadas por los sujetos de la muestra.

* Detectar ciertas variables que puedan afectar el proceso.

- Objetivos particulares:

* Búsqueda, selección y análisis de teorías y modelos existentes de acuerdo al estado del conocimiento.

* Elaboración el marco teórico.

* Selección y adaptación de un modelo de comprensión lectora para el análisis de la tarea a realizar.

* Elección, adaptación y diseño de una tarea de comprensión lectora para ser aplicada a los participantes del estudio.

* Descripción de las características de los sujetos involucrados en el estudio, considerando las siguientes variables: edad, sexo, desempeño escolar (a partir de los conceptos de los docentes sobre el trabajo áulico y las calificaciones), la existencia o no de informes de profesionales extra escolares sobre el niño.

* Aplicación del instrumento.

* Análisis de los datos considerando el modelo elegido.

* Comparación de las producciones de los sujetos de la muestra contemplando las estrategias utilizadas y las variables consideradas.

* Elaboración del informe final.

- Hipótesis:

En la realización de cierta tarea, los alumnos pondrán en juego distintas modalidades de comprensión lectora, que se verán modificadas por las dificultades de aprendizaje que los estén afectando, las cuales, a su vez, pueden ser detectadas a través de las producciones de los sujetos en interacción.

- Métodos y técnicas:

Planificación, diagramación y aplicación de una tarea de comprensión adecuada a la edad y al nivel educativo de los sujetos que participen de la investigación.

- Lugar de realización del trabajo

La aplicación de la tarea se realizará en una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata involucrando a un grupo de alumnos de 1er. Año de la Educación Secundaria Básica, cuyas edades se encuentran entre los 12 y 13 años.

- Cronograma

Actividades	Tiempo	Junio Julio	Agosto Septiembre	Octubre Noviembre	Diciembre
Elaboración del marco teórico.		X			
Delimitación de modelos de comprensión y producción		X			
Registro de las características de la muestra.			X		
Toma de protocolos.			X		
Elaboración de resultados.				X	
Elaboración de informe final y presentación.					X

- Bibliografía básica de referencia:

- * Allende, F.; Condemarin, M.; Chadwick, M.; Milicia, N.(2001). *Fichas de comprensión de la lectura/ 2. Manual del educador y pauta de corrección*. Madrid: Cepe.
- * Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- * Ellis, A; Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- * Martínez Romero, R.; Barriga Arceo, F. (1994). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria*. En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 2, Nº 2, págs. 287-304.
- * Monereo, C. (coord.); Castelló, M; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- * Rojas Drummond, S.; Peña, L; Peon, M.; Rizzo, M.; Alatorre, J. (1992). *Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar*. En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 1, Nº 1, págs. 11-32.
- * Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Ed. Morata: Madrid.
- * Valle, F.; Cuetos, F.; Igoa, J.; del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	pág. 1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	pág. 4
3. CUERPO.....	pág. 60
4. RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS.....	pág. 68
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	pág. 77
6. BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 83
7. ANEXO.....	pág. 85

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda las estrategias de comprensión y producción lectora puestas en juego por alumnos de 1er. Año de la Educación Secundaria Básica, de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Los objetivos girarán en torno a la descripción teórica de los modelos de comprensión existentes, a la inferencia y observación de ellos en los sujetos de la muestra y a la detección de variables que los puedan estar afectando.

El interés que moviliza este trabajo es conocer si, los procesos cognitivos puestos en juego en la comprensión lectora y las producciones resultantes al indicarse tareas relacionadas con la comprensión, pueden dar cuenta de los modos o estrategias que los alumnos utilizan para comprender los mensajes escritos.

Enfocarse en el conocimiento de estos procesos resulta significativo, en la medida en que, las dificultades que pueden generarse en la habilidad de comprender la lectura, interfieren tanto en el rendimiento académico como en ciertas actividades de la vida cotidiana.

La hipótesis del estudio sostiene que, en la realización de cierta tarea, los alumnos pondrán en juego distintas estrategias de comprensión lectora, que se verán modificadas por las dificultades de aprendizaje que los estén afectando, las cuales, a su vez, pueden ser detectadas a través de las producciones de los sujetos en interacción.

Los objetivos generales del proyecto implican, en principio, la descripción de algunos de los modelos teóricos que dan cuenta de los procesos mentales involucrados en la comprensión de los mensajes escritos, como: el de Mitchell, que menciona las principales características del procesamiento sintáctico; los postulados de Bransford y Johnson y Sanford y Garrod, sobre el procesamiento semántico; el modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk con sus reformulaciones, el modelo neuropsicolingüístico de Chevrie y Müller, entre otros. Se referirán también modelos como el de Morton y el de Forster sobre la organización de las palabras en el léxico mental y otros que expliquen procesos básicos involucrados en la comprensión.

Luego de realizar una búsqueda bibliográfica y de hallar diversas técnicas, se seleccionó una tarea elaborada por el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba para ser replicada. La prueba seleccionada es una dentro de un conjunto que se encuentra graduado según el nivel educativo, las operaciones cognitivas implicadas, la tipología textual y los grados de lecturabilidad. Las producciones obtenidas a partir de la aplicación del instrumento, se analizaron considerando los criterios establecidos por los autores de la prueba y el modelo de Kintsch y Van Dijk. Se realizaron las adaptaciones pertinentes para el análisis y deconstrucción de los procesos puestos en juego por los alumnos.

Con el objetivo de inferir las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los alumnos, considerando las operaciones mentales que el

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo se enmarca en una de las principales temáticas que aborda la Psicolingüística, que consiste en estudiar ciertos aspectos intrínsecos de los conocimientos y actividades que los seres humanos poseemos y realizamos en torno al lenguaje (Valle, Cuetos, Igoa, del Viso, 1990). Esta categoría de temas, en el decir de los autores citados, consiste en:

“...averiguar qué estrategias, procedimientos u operaciones empleamos los humanos para hacer un uso efectivo de tales conocimientos lingüísticos, es decir, cuáles son los procesos y mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua y cómo están organizados (...) Esto exige la formulación de teorías contrastables acerca de la ‘arquitectura mental’ de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de los mensajes verbales...”¹

La comprensión lectora (temática principal de este trabajo), es un proceso complejo que implica la capacidad de extraer el significado de unos signos acústicos (lenguaje oral) o gráficos (lenguaje escrito), que luego será integrado a los conocimientos que ya se poseen. Según los postulados del Procesamiento de la Información, esta tarea es llevada a cabo por procesos perceptivos, sintácticos, semánticos, pragmáticos. En principio, los procesos

¹ Valle, F.; Cuetos, F.; Igoa, J.; del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje.*

perceptivos permiten recoger información y analizarla identificando por ejemplo, formas visuales como letras. Esta operación compara la información del exterior con la almacenada en la memoria a largo plazo. Luego, se debe identificar la palabra reconociendo el concepto al que alude, esto es posible al comparar la información con las representaciones de las palabras de que dispone el lector, situadas en lo que se denomina léxico mental o almacén de palabras. El proceso sintáctico permite descubrir las relaciones estructurales en las que se insertan las palabras y para poder llevarse a cabo requiere de ciertos conocimientos por parte del lector. Luego el lector deberá decodificar el mensaje presente en la oración e integrarlo a sus conocimientos previos. La pragmática interviene en cuanto el lector realiza alguna inferencia a partir del contexto, los gestos o la entonación entre otras.

El estudio de estos procesos respeta entre otros axiomas básicos, el principio de la modularidad, que plantea que la mente no forma un todo indivisible sino que está compuesta por una serie de sistemas, cada uno de ellos especializados en determinados procesos con un cierto grado de independencia y autonomía respecto de los demás (Valle Arroyo, 1991). Por consiguiente, los psicolingüistas comparten el postulado de la "organización modular del lenguaje". Consideran que el sistema de procesamiento del lenguaje, como actividad mental autónoma, tiene una arquitectura interna estrictamente modular. El procesamiento del lenguaje sería un supermódulo que actuaría con relativa independencia de otros procesos cognitivos, y dentro del cual se encontrarían subsistemas (módulos) relativamente

autónomos, con un funcionamiento en cierta manera aislado y ocupados en clases de información específicas.

Diversos autores teorizan la arquitectura mental de los procesos psicolingüísticos del sujeto cognitivo proponiendo una serie de modelos explicativos, es decir constructos teóricos que de un modo representacional muestran como es el funcionamiento de los procesos involucrados. Se retomarán aquí aquellos vinculados a la comprensión lectora, desde los procesos más básicos como el reconocimiento de palabras hasta la comprensión de oraciones. Se contemplarán los procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

El modelo cognitivo de Ellis- Young.

En la década del sesenta, se inició en Neuropsicología una nueva rama llamada Neuropsicología Cognitiva, a partir de los aportes de la Psicología Cognitiva y la Neuropsicología tradicional. Esta nueva rama adopta un enfoque diferente para la investigación de los procesos de las funciones cerebrales superiores implicadas en la cognición. Se considera que los procesos observados en el estudio de casos de los lesionados cerebrales, permite inferir también el comportamiento de los normales.

Estos autores afirman que no habría localización de funciones, sino un constructo teórico de procesamiento. Estos procesos son capaces de operar en forma relativamente independiente en unidades llamados módulos. Tal como se expuso anteriormente, la tesis de la modularidad propuesta por Fodor afirma que cualquier operación compleja debería

dividirse y ejecutarse como una colección de pequeñas subpartes, tan independientes entre sí como lo permita el conjunto de la tarea, aunque esto no signifique que necesariamente no exista flujo de información entre módulos. (Álvarez Hernández y otros, 2002). Partir de esta idea les permite a estos autores considerar que los módulos o sistemas cognitivos semiindependientes pueden alterarse también de forma independiente.

Ellis y Young elaboran un modelo cognitivo sobre el proceso de reconocimiento y producción de palabras tanto habladas como escritas, que aparece esquematizado en la Figura 1.

Para estos autores cuando los sujetos comprenden se forman en su mente una representación conceptual del significado de aquello que inspeccionan. Las representaciones semánticas, que son representaciones internas de los significados de las palabras y las cosas, no incluyen los nombres verbalizados de los conceptos. Es justamente el lenguaje el que, a través de otros procesos, permite el acceso a esos nombres haciendo posible la comunicación. (Ellis y Young, 1992)

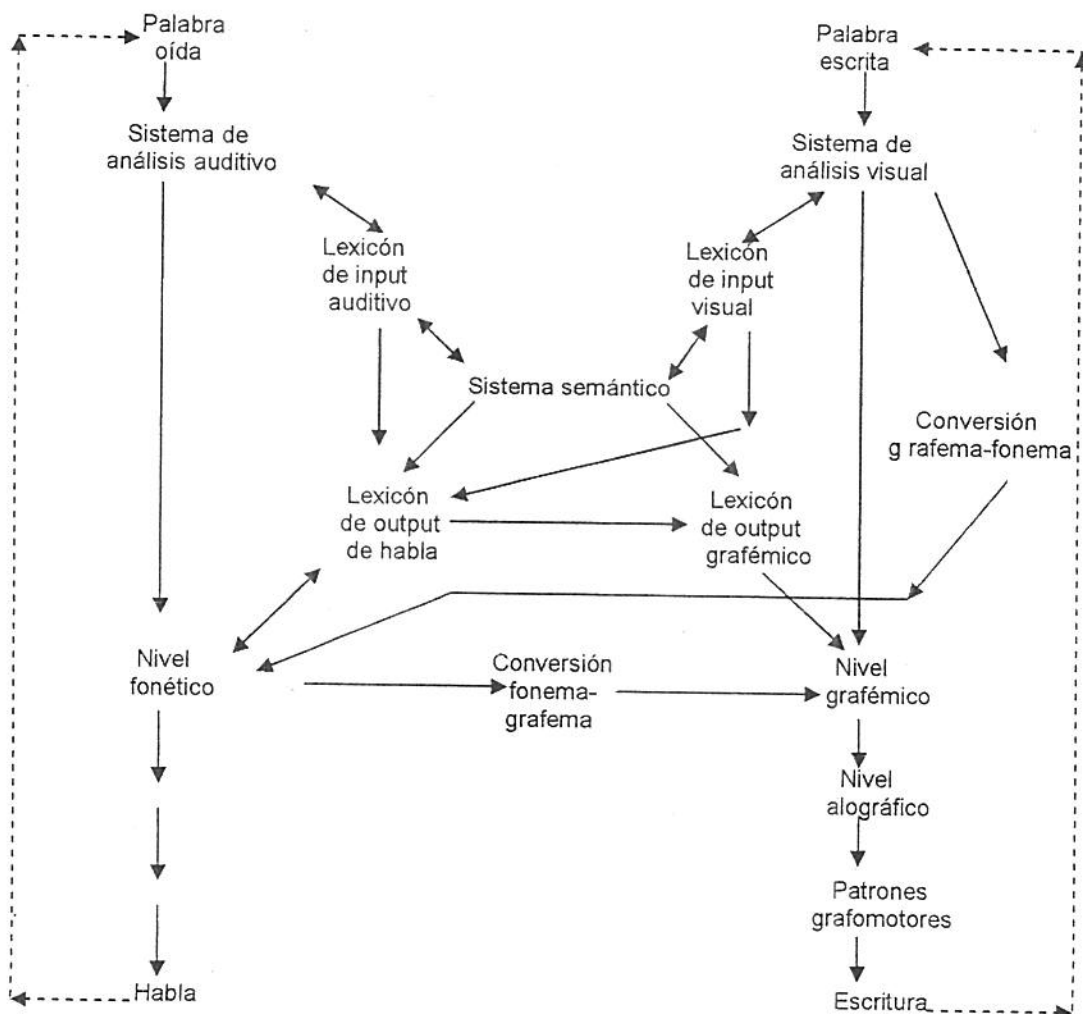
Para encontrar el nombre de aquello que se quiere comunicar, se recurre a un tipo de almacén de memoria cuyo propósito y función es poner al alcance las formas habladas de las palabras. A este almacén de memoria lo denominan lexicón de output del habla.

Las formas habladas de las palabras son recuperadas desde el lexicón de output del habla, presumiblemente como secuencias de sonidos que luego pueden ser articulados (fonemas). Se asigna al lexicón de output

del habla la función de traducir las representaciones semánticas conceptuales de las palabras en sus etiquetas fonémicas o nombres.

De modo análogo funciona el modelo para los cuatro procesos: comprensión y producción de palabras, en forma oral y escrita. Para la lectura funciona un modelo más complejo que combina varias etapas de los procedimientos anteriores.

FIGURA 1



En Ellis Young, Neuropsicología

Haciendo una breve síntesis y simplificando el proceso, puede decirse que en la lectura y posterior comprensión se activarían los componentes del

modelo que comienzan con la palabra escrita (sector derecho del esquema). El sistema de análisis visual cumple con las funciones de identificar las letras en las palabras escritas, codificar cada letra en función de su posición dentro de la palabra y agrupar perceptivamente esas letras que forman parte de la misma palabra. El lexicón de input visual identifica la secuencia de letras a partir de las cuales forma palabras escritas conocidas. Puede por ejemplo, declarar a una palabra desconocida, permitiéndose la activación de una representación de una palabra de la lengua visualmente similar. Este lexicón indica que una palabra ha sido vista antes, pero si una palabra ha de comprenderse debe activar su representación semántica en el sistema semántico y si ha de ser pronunciada debe activar su forma hablada en el lexicón de output de habla (de ahí las conexiones señaladas en el esquema). El nexo entre el lexicón de input visual y el sistema semántico permite a las palabras escritas reconocidas como familiares acceder a sus significados en el sistema semántico. Las alteraciones en algunos de estos componentes y sus funciones pueden hacer surgir distintos trastornos.

Otra cuestión a rescatar es la consideración que realizan sobre el lenguaje interno y su relación con la lectura. El lenguaje interno consistiría en la voz interior que va diciendo las palabras a medida que son leídas y luego de producida la comprensión. La presencia de esta "voz interior" queda representada en el esquema por el bucle retroactivo que enlaza el nivel fonético, por debajo del lexicón de output de habla, con el sistema de análisis acústico y el lexicón de input auditivo. Las palabras familiares escritas son reconocidas a través del lexicón de input visual, comprendidas

por el sistema semántico y pronunciadas por el lexicón de output de habla. Estas pronunciaciones pueden ser recicladas desde el nivel fonético en forma de habla interna, permitiendo a las palabras ser oídas al mismo tiempo que vistas. (Ellis y Young, 1992)

Modelo sobre el reconocimiento de palabras de John Morton

John Morton elabora un modelo que plantea cómo se realiza el reconocimiento de palabras, que si bien no constituye un fin en sí mismo, es un medio para llegar al significado y por lo tanto, para lograr la comprensión lectora.

Este autor es representante de una de las hipótesis más influyentes sobre la organización del léxico mental que postula el acceso directo a éste.

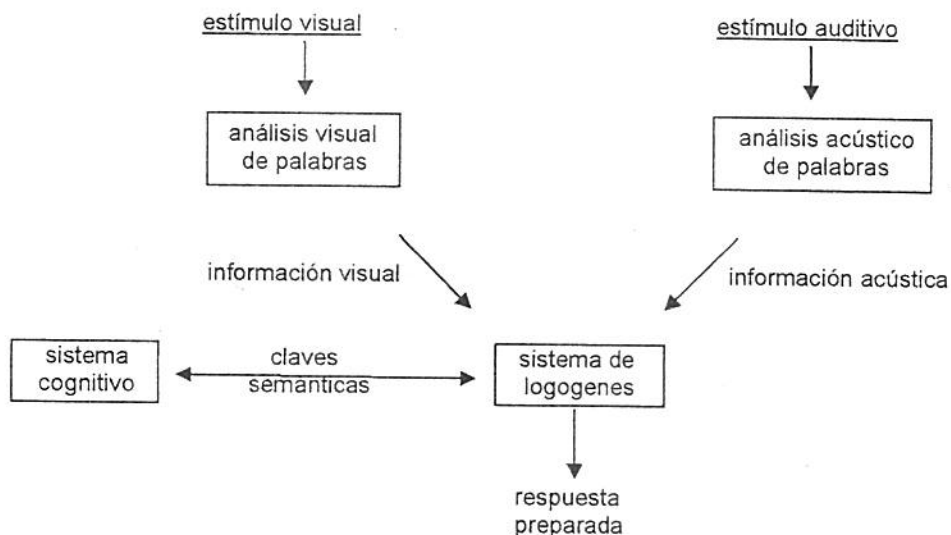
Morton parte de la idea de que resulta más sencillo reconocer una palabra en contexto que aisladamente. Por ejemplo, el umbral de reconocimiento visual de las palabras es menor cuando éstas van precedidas de un contexto oracional, en función de la probabilidad de aparición de una palabra en su contexto adecuado. (Álvarez Hernández y otros, 2002).

El umbral de reconocimiento es menor cuando una palabra apropiada sigue a un contexto apropiado, por lo cual ésta se torna predecible.

El modelo cuenta con tres elementos: a- el sistema de logogenes; b- el sistema cognitivo; c- la respuesta. El sistema cognitivo contiene fundamentalmente la información semántica de las palabras. El sistema de logogenes (de logo, palabra, y gen, nacimiento) es el proceso que permite

acceder a una determinada palabra. Un logogen es el mecanismo que hace que una palabra se halle disponible como respuesta sobre la base de acumular pruebas de que la palabra se encuentra presente como estímulo, es apropiada como respuesta, o ambas cosas. Cada uno de los logogenes tiene un umbral determinado de respuesta. Si este umbral se alcanza, se puede decir que la palabra ha sido reconocida. Una vez identificada la palabra, se accede a su significado (comunicación con el sistema cognitivo) y se transmite información al retén de respuesta que permite generar la pronunciación de la misma. La comunicación entre el sistema de los logogenes y el cognitivo es en ambas direcciones: una es proporcionar el significado de la palabra identificada, la otra es activar el sistema de los logogenes influyendo en el reconocimiento. (Valle Arroyo, 1991)

FIGURA 2.



En Valle-Cuetos, Lecturas de Psicolingüística, Madrid, Alianza.

Las pruebas de la presencia de una determinada palabra pueden proceder del mundo exterior, mediante la visión o la audición, o de otros

procesos cerebrales, como los relacionados con el contexto, que forman parte del Sistema Cognitivo. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

El acceso al léxico mental según Kenneth Forster

Para poder explicar la comprensión y producción de oraciones es necesaria una teoría que explique el modo en que los hablantes son capaces de reconocer las palabras de su idioma, así como del sistema de recuperación de la información. Kenneth Forster elabora un modelo de procesamiento léxico postulando algún tipo de proceso de búsqueda (hipótesis opuesta a la de acceso directo). De este modo se aleja de las hipótesis que proponen un acceso directo al léxico mental. Para este autor la búsqueda se realiza siguiendo el procedimiento utilizado para buscar en un diccionario. Considera que existen procesadores preliminares que actúan sobre el elemento buscado, especificando un subconjunto de todo el léxico, lo que permite aumentar las probabilidades de hallar la entrada adecuada dentro de ese subconjunto. La localización final exacta de la entrada correcta requiere una inspección serial de un conjunto de entradas, inspeccionándose cada una de ellas para ver si sus propiedades ortográficas se corresponden con las del elemento buscado (Valle, Cuetos, Igoa, del Viso, 1990). Supone además, que las entradas de una página determinada están organizadas según la frecuencia de uso, lo que explicaría que las palabras de más alta frecuencia son reconocidas con mayor rapidez.

En principio, afirma que al léxico se accede desde tres condiciones diferentes: al leer, al escuchar y al hablar. De este modo las palabras se

organizarían de acuerdo a sus propiedades ortográficas similares cuando leemos, según sus propiedades fonológicas cuando escuchamos y, según sus propiedades semánticas y sintácticas cuando construimos oraciones. A estos tres modos de organización los denomina archivos periféricos, proponiendo la existencia de un archivo principal que contiene el conjunto del léxico mental. La entrada correspondiente a una palabra en el archivo principal contiene toda la información que poseemos acerca de ella, en tanto que las entradas correspondientes a la misma en los archivos periféricos contienen simplemente una descripción de las características estímulares de la palabra (el código de acceso) más un puntero hacia la entrada correspondiente en el archivo principal.

Por lo tanto, el acceso a la entrada de una palabra en el archivo principal tiene lugar al encontrar su entrada en el archivo de acceso periférico correspondiente. Esto supone una descripción codificada del elemento buscado (la palabra estímulo) y, a continuación, una búsqueda en el archivo de acceso y una comparación de la descripción de ese elemento con los códigos de acceso de cada entrada. Una vez obtenida una correspondencia suficientemente precisa entre ambos, termina la búsqueda, utilizándose el puntero especificado en esa entrada para acceder al archivo principal, debiendo efectuarse entonces una comparación detallada entre las propiedades del elemento estimular y las de la palabra especificada en el archivo principal. Se refiere a esta operación como comprobación post-acceso.

aparecer está más relacionada con nuestro conocimiento de las situaciones probables, lo cual no puede representarse adecuadamente en un conjunto de referencias cruzadas entre entradas léxicas.

FIGURA 3.

ORGANIZACIÓN DE LOS ARCHIVOS PERIFÉRICOS Y DEL ARCHIVO PRINCIPAL

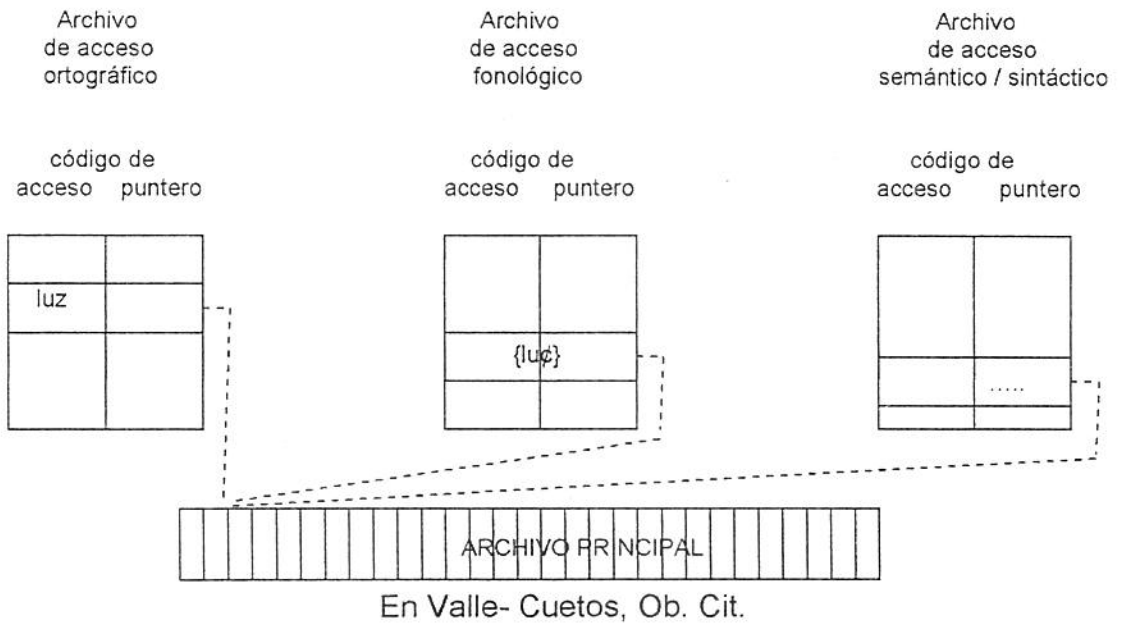


FIGURA 4.

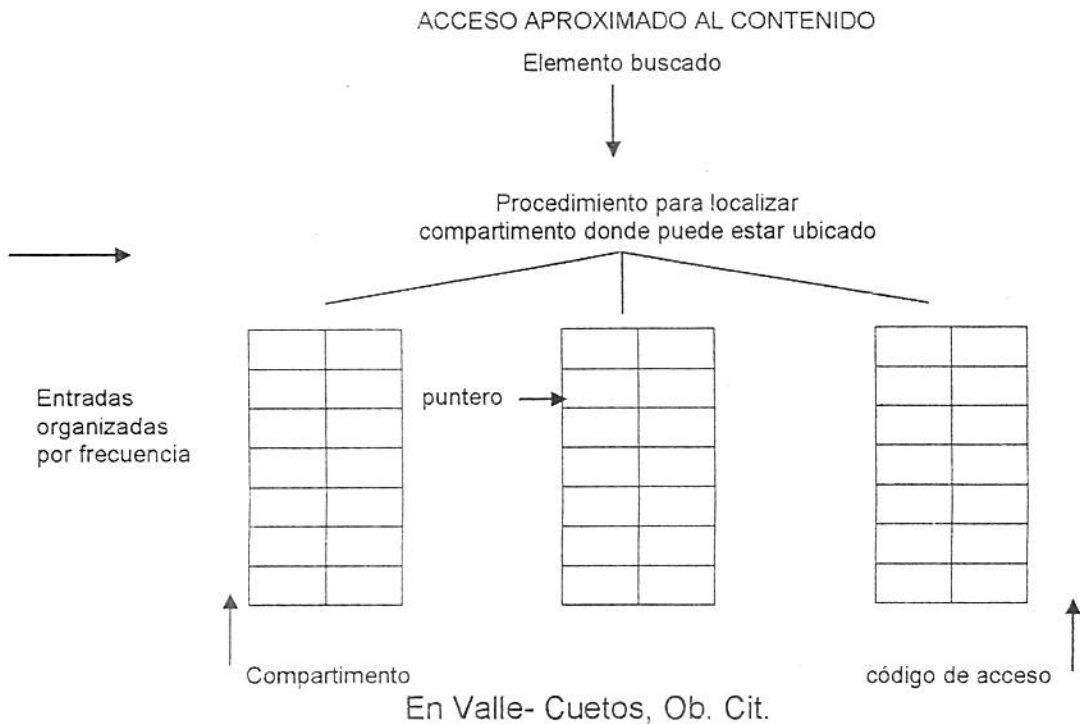
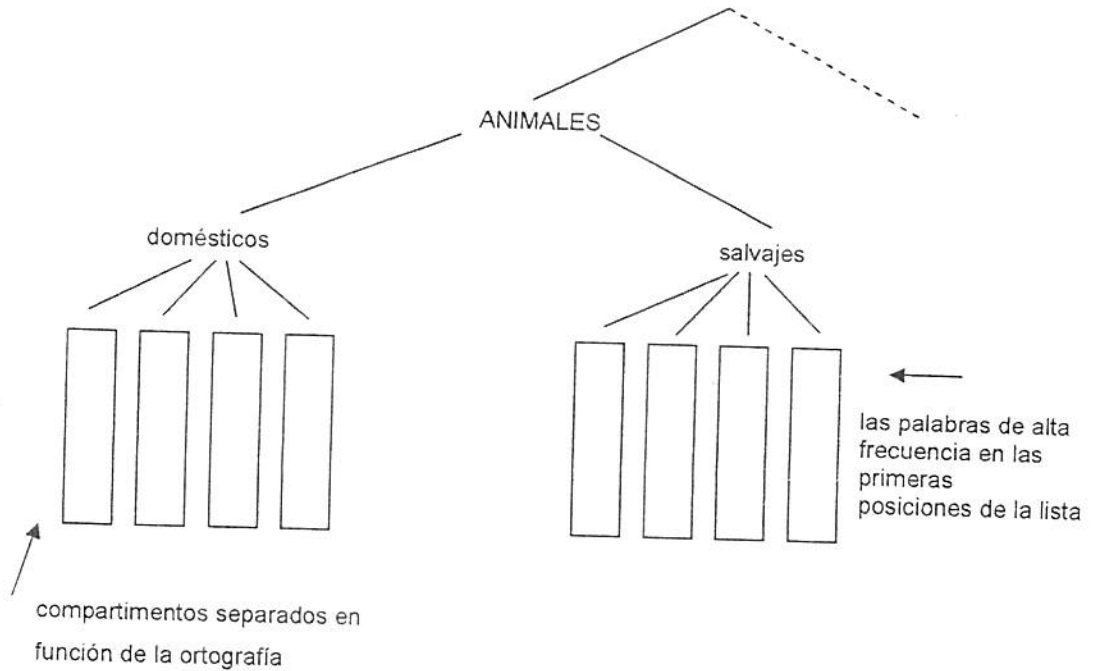


FIGURA 5.

ÁRBOL DE BÚSQUEDA SEMÁNTICO/ORTOGRÁFICO/FRECUENCIA.



En Valle- Cuetos, Ob. Cit.

El modelo descrito, junto con otros que se comentarán, comparte la idea de que la comprensión del habla está mediada por un conjunto de procesos centrales que se realizan sobre la marcha (on line). Diversos investigadores proponen la existencia de un conjunto de procesos centrales que median la comprensión. Así Marslen Wilson y Tyler postulan que el reconocimiento de una palabra depende, de la interacción con las restricciones propuestas por la entrada sensorial y el contexto de emisión. Al ingresar la información esta comienza a interactuar con los procesos centrales para dar lugar a la interpretación de la forma más rápida posible, a ese momento se lo denomina punto óptimo, es decir el punto más temprano en que puede analizarse la señal. Esta característica del sistema también lo

hace interactivo, ya que se da una búsqueda activa de la información en varias direcciones en forma conjunta.

Esta concepción teórica propone la noción de *cohorte* para explicar el proceso de reconocimiento de una palabra. Al ingresar la señal referida a una palabra se activan todas aquellas que comparten rasgos comunes, en la medida en que se reciben datos más específicos se va restringiendo la búsqueda descartando aquellas que no comparten los mismos rasgos de la entrada. Finalmente uno de los términos se va a separar de su cohorte, debido a todos los datos que se han incorporado. Para este modelo influyen fundamentalmente en el proceso de reconocimiento los inputs sensoriales y contextuales que son los que determinan cuándo puede separarse la palabra del conjunto inicial de alternativas.

Se afirma entonces que el modelo de comprensión es un sistema "on line", es decir, un proceso donde se trabaja con la información a medida que ingresa, lo que permite una interpretación más acorde con el contexto en el que se inserta la frase a comprender o decodificar. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

Análisis sintáctico

Existen distintas posturas teóricas sobre el procesamiento sintáctico, su necesidad, preponderancia o interacción con los procesos semánticos propios de la comprensión. Las posiciones teóricas que ingresan a la discusión plantean, o bien la autonomía (independencia) del procesamiento sintáctico o la interacción entre estrategias sintácticas y semánticas. Según

Valle Arroyo (1991), ambas posturas extremas parecen igualmente insostenibles ya que la secuencia de sonidos que forman una emisión es una realidad estratificada simultáneamente a muchos niveles (fonológico, sintáctico, forma lógica). Esto permite pensar que la comprensión es un proceso on-line teniendo en cuenta que la naturaleza del estímulo impide que lo sea completamente.

Se retomará aquí el modelo de análisis sintáctico de Mitchell ya que presenta los procesos involucrados, la interacción entre ellos y permite valorar la intervención de este tipo de análisis en el contexto del proceso comprensivo.

El modelo teórico de *Mitchell* menciona las principales características del procesamiento sintáctico, considerándolo un prerrequisito esencial para lograr la comprensión. Tomando como materia prima el resultado de los procesos de reconocimiento de palabras se realizan diversos procesos que utilizan dicha información para computar la estructura sintáctica de las frases. La comprensión depende de dos clases de decisiones estructurales: primero, se asignan las etiquetas sintácticas apropiadas a las diferentes secuencias de palabras de la oración (ej. Sintagma nominal, Sintagma verbal, Cláusula de relativo, etc.); segundo, es esencial especificar las relaciones entre los diferentes objetos lingüísticos, ligándolos de una manera lógica (Valle, Cuetos, Igoa, del Viso, 1990).

Para este investigador, el proceso de análisis sintáctico se divide en dos subprocesos denominados el Director y el Supervisor, cada uno de ellos utiliza información proveniente de diversas formas de memoria operativa o

temporal. El primero, se encarga de asignar las estructuras preliminares a las palabras individuales o secuencias de palabras mientras son leídas, esto permite realizar una conjetura inicial en el analizador de conjetura y retroceso. Para ello obtiene información de diversas formas de memoria operativa como: la categoría gramatical de la palabra, la puntuación y la información parafoveal. Las estructuras provisionales que elabora son colocadas en una memoria operativa donde quedan disponibles al segundo subproceso, que se encarga de supervisar este resultado a la luz de la información disponible. El Supervisor tiene acceso a información léxica detallada (que se limita a las palabras procesadas anteriormente y a las procesadas por el Director en ese momento), información semántica y pragmática e información de la inspección hacia delante. Si la estructura provisional es pertinente se mantiene hasta el final, transfiriéndose luego a otro almacén como estructura final o definitiva. Si en cambio, el Supervisor descubre alguna anomalía o incoherencia, suprime la estructura provisional y el Director vuelve de algún modo hacia atrás y retoma la configuración que tenía cuando elaboró la primera hipótesis, reajustando los registros internos para no generar la misma hipótesis. Reiterándose así el proceso. Mitchell supone que el Director no tiene acceso a la información semántica ni pragmática, en cambio el Supervisor si cuenta con ella lo que le permite valorar la plausibilidad de las estructuras generadas por la operación que lo precede. Ante la presencia de errores el analizador sintáctico vuelve a ponerse en funcionamiento, sin embargo, el restablecimiento implica ciertas dificultades lectoras.

Se pueden mencionar algunas características generales de este modelo, a saber, que no es determinista y no hace uso de la inspección hacia adelante en el curso de las operaciones, comprende dos fases distintas de procesamiento, si bien utiliza información léxica detallada la utiliza para inspeccionar las opciones seleccionadas por un mecanismo preliminar más que para dirigir el curso del análisis. Puede afirmarse que el modelo propone un procesamiento serial más que en paralelo.

Procesamiento semántico y procesos inferenciales

Bransford y Johnson han realizado un conjunto de estudios referidos al procesamiento semántico. En ellos su finalidad es investigar algunas de las contribuciones que hacen los oyentes al comprender y recordar, y demostrar que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende, sino también en su conocimiento general del mundo.

Diseñaron un grupo de estudios de modo que permitieran conocer las inferencias que se dan en el proceso inicial de comprensión tomando como punto de referencia la naturaleza de la información de que dispone el sujeto una vez que ha comprendido. Estos autores suponen que, si la información del input se relaciona con el conocimiento general que posee el sujeto, en el producto semántico resultante de este proceso con frecuencia habrá más información de la que directamente se expresó en el input. Desde las experiencias realizadas concluyen que la comprensión depende no sólo de lo que oyen los sujetos sino de las implicaciones de esta información a la luz

de su conocimiento previo. Estos procesos de hacer inferencias y crear justificaciones ocurren, probablemente en el curso de la comprensión y de un modo no consciente.

Si bien se considera que el resultado del proceso de comprensión es un producto combinado de la información procedente del exterior y del conocimiento previo, existen casos en que cierto conocimiento puede constituir un prerrequisito semántico para la comprensión; esto es, casos en que la oración presupone el conocimiento de información relevante. Ahora bien, no sólo es necesario contar con el conocimiento preexperimental relevante, sino activarlo durante el proceso para asegurar la comprensión. En algunas ocasiones la ausencia de contexto semántico podría afectar el proceso de adquisición y de recuerdo.

Los experimentos indican que este proceso de relacionar la información con aspectos relevantes del conocimiento previo, es un componente crítico durante la comprensión.

Una de las conclusiones a las que arriban es que el material potencialmente significativo puede seguir siendo relativamente incomprensible cuando los sujetos no activan la información semántica requerida al leer el texto. Esto implica que el significado de un input no se puede determinar independientemente del esquema en el que un individuo está tratando de integrarlo.

Estos estudios permiten afirmar que la comprensibilidad depende de información extra-lingüística. Con lo cual un estímulo lingüístico puede parecer aceptable a un oyente e inaceptable a otro, dependiendo de lo que

puedan aportar de su experiencia pasada. Pero no toda la información activada permite el proceso de comprensión sino aquella con la que puedan establecerse relaciones significativas. Así es como existen importantes dependencias entre las estructuras de conocimiento activadas y la comprensión de los estímulos, estos pueden tener diferentes significados dependiendo de las estructuras de conocimiento a las que hacen referencia.

Estos procesos intervienen tanto en la adquisición y en la recuperación de la información como en la interpretación que se haga de ella y en el uso de esta interpretación para modificar el conocimiento previo.

Los autores de los estudios referidos colocan el problema de la comprensión en el ámbito de la psicología cognitiva en la medida en que centran su atención en las operaciones mentales que se realizan sobre las estructuras de conocimiento y su implicancia durante el proceso comprensivo.

Sanford y Garrod realizan una serie de experimentos utilizando la técnica del tiempo de lectura, que les permiten proporcionar datos sobre la activación de conocimiento previo del sujeto durante el proceso comprensivo. Suponen que en la elaboración de la representación mental del texto interviene algo más que el contenido proposicional del propio texto, señalando también, que la interpretación de unidades supraoracionales es una parte automática del proceso de lectura.

Para estos autores las oraciones producen a medida que son encontradas, representaciones ampliadas basadas en el conocimiento previo

y se realizan inferencias que consumen tiempo (tal como muestran sus estudios).

Postulan la existencia de un ámbito de referencia más abarcador que el de las entidades y/u oraciones mencionadas de forma explícita, al que denominan *foco*. Llamam así al ámbito de la referencia que tiene a su disposición el procesador, en cada momento del procesamiento lingüístico y que puede ser explícito o implícito. El foco posee una propiedad dinámica, lo que le permite modificarse a partir de pistas adecuadas que se presentan en el propio texto.

Por ejemplo:

1. Juan estaba en la peluquería haciéndose un nuevo corte de pelo.
2. *Después de esto él (y a continuación una acción o estado nuevos).*

Luego de leer la oración 1, la expresión resaltada permite al lector situarse en otro contexto pero a su vez, le ofrecerá mayores dificultades para resolver una expresión que se refiera a la acción inicial.

Cuando no existen pistas en el texto, esto retrasa los tiempos de lectura, por ejemplo:

3. Mary estaba poniendo el vestido al bebé.
4. Cuando hubo terminado se fue de compras.
5. El vestido era de lana rosa.

En este caso las dificultades se deben al cambio de episodio, lo que hace complicado resolver la referencia al vestido, porque este ya no es relevante para la situación.

Los autores consideran que una de las tareas principales del procesador en la lectura es utilizar el texto para identificar un marco de referencia (escenario). Este se convierte en foco implícito y este en ámbito ampliado de referencia. El procesador intentará interpretar las nuevas expresiones referenciales en términos del foco explícito y del implícito. Ante la presencia de mecanismos lingüísticos (*después de esto...; más tarde...; etc.*) se realizará un cambio de episodio o escenario, que podrá también indicarse por medio de una referencia temporal que sea incompatible con las referencias en curso. Por lo cual, afirman que el texto se interpreta mediante el contenido presente en el foco implícito, que es conocimiento previo activado. Si en cambio el texto no encaja en el foco actual, éste puede servir de indicador para cambiar el foco.

Proponen atribuir al texto ciertas funciones que podrían denominarse pedagógicas, en la medida en que llevarían a cabo ciertas operaciones de selección de conocimientos, como la búsqueda de escenarios, el abandono de escenarios existentes y el cambio de perspectivas en la interpretación. Por lo tanto, los aspectos instrumentales de un texto sirven sólo para guiar las actividades de procesamiento.

Modelo de Chevrie y Müller

Estos autores construyen un modelo neuropsicológico de tipo lineal y jerárquico, que se ocupa de la recepción (comprensión) y la producción (expresión) del lenguaje, considerando los diferentes procesos de tratamiento neuropsicológico. Se vincula en seis niveles las estructuras

neurológicas con las operaciones que cada una de ellas realiza. De este modo analizan los trastornos del lenguaje según se vea afectada la recepción o la producción y el nivel de procesamiento involucrado.

Si bien el modelo se refiere a la comprensión oral del lenguaje y este trabajo está enfocado a la comprensión del lenguaje escrito, muestra los niveles de procesamiento y las distintas operaciones lingüísticas implicadas como también las relaciones entre ellas.

Horizontalmente está organizado en las vertientes de recepción y producción. En el plano vertical se muestran los tres niveles: nivel primario o sensoriomotor, desde la periferia hasta las áreas de procesamiento cortical; el nivel secundario, que opera en la corteza asociativa y se refiere a la organización gnósico-práxica; el nivel terciario, de operaciones psicolingüísticas que incluyen el conjunto de procesos que interviene en la expresión y comprensión (fonología, léxico, morfosintaxis, semántica y pragmática) cuyo sustrato neurológico es la corteza asociativa terciaria.

En la Figura 7 ubicada en el anexo, se muestra el esquema de dicho modelo.

Neuropsicolingüística

Esta orientación teórica surge de la fusión de tres disciplinas distintas: la neurología; la psicología cognitiva (que estudia la dinámica de los procesos de pensamiento) y la lingüística. La Neuropsicolingüística integra los tres abordajes basándose en el análisis del discurso, al que considera como cualquier emisión significativa que tenga un carácter de totalidad. Por

ejemplo, Van Dijk intenta realizar ciertas aproximaciones entre la Neuropsicología y la Lingüística.

El modelo de Van Dijk es asociado al soporte neuropsicológico para las estructuras neuronales en el procesamiento de los hemisferios izquierdo y derecho. La Neuropsicología considera que el hemisferio izquierdo procesa principalmente información analítica, secuencial y lingüística, en cambio, el hemisferio derecho se especializa en información espacial, holística, no lingüística y en paralelo. Por ello, las microestructuras (relaciones entre proposiciones o argumentos próximos), serían procesadas por el hemisferio izquierdo, mientras que las macroestructuras (representaciones globales del significado del texto) corresponderían al hemisferio derecho. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

A su vez, Nespoulous y Guimaraes Dos Santos trabajan el paradigma de la similaridad de los modelos mentales con los de micro y macroestructura proposicional de Kintsch y Van Dijk, en relación a la comprensión.

El paradigma de la similaridad considera que cuando el hablante escucha un texto/discurso, al comprenderlo, construye una representación mental que funciona de acuerdo con un modelo. El constructo elaborado por el sujeto está dotado de sentido a pesar de que el texto original no lo aporte. (Álvarez Hernández y otros, pag. 88, 2002)

Este enfoque considera que, al escuchar un discurso, se desglosan los argumentos y jerarquizan las proposiciones según reglas de simbolización y representaciones computacionales. Los núcleos semánticos

y proposiciones se relacionan hasta conformar una red significativa. Las relaciones que existen entre estas proposiciones próximas componen la microestructura, mientras que la red macroestructural se da entre proposiciones globales, separadas, en el discurso, y al procesar existe interacción entre las dos. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

En el contexto de esta investigación se utilizará el modelo de comprensión lectora elaborado por Kintsch y Van Dijk como referencia teórica al momento de analizar las pruebas realizadas. En la Figura 8 (ubicada en el anexo) se presenta el esquema que lo grafica, tal como fue reformulado por Kintsch (1988) al considerar las inferencias del lector en el proceso comprensivo.

La propuesta de Kintsch (psicólogo cognitivo) y Van Dijk (lingüista) es una de las más influyentes de la actualidad. Esta teoría describe de forma completa los procesos de lectura, desde el reconocimiento de palabras hasta la construcción de la representación mental del significado del texto. Estos autores proponen que el lector construye tres diferentes representaciones mentales del texto: una representación verbal, una representación semántica y una representación situacional sobre las situaciones referidas por el texto. Las representaciones proposicionales consisten inicialmente en una lista de proposiciones derivadas del texto. Luego de la lectura completa de las oraciones, esa lista de proposiciones es transformada en una red de proposiciones.

Proposición es una unidad teórica que contiene un predicado (por ejemplo, un verbo, un adjetivo) y un conjunto de argumentos asociados

(sustantivos, cláusulas); estos argumentos desempeñan además determinados papeles semánticos (agente, paciente, locación, etc.). Según este enfoque, los textos pueden segmentarse en proposiciones, en tanto son consideradas unidades funcionales principales.

Distintos investigadores realizaron experimentos para poner a prueba la plausibilidad psicológica de las representaciones proposicionales, confirmando el papel relevante de las mismas en la memoria, la dificultad del procesamiento (por ejemplo, medido en tiempo de lectura), etc.

Para responder a la pregunta acerca de cómo se interrelacionan las proposiciones (y las representaciones proposicionales) de manera coherente, Kintsch y Van Dijk desarrollaron sucesivos modelos que identifican tipos de coherencia y que especifican cómo se construyen estructuras textuales coherentes en una memoria de trabajo limitada (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch 1983). Distinguieron dos niveles de coherencia:

- 1- la microestructura textual es el nivel que conecta proposiciones textuales explícitas mediante relaciones entre argumentos o conexiones conceptuales como temporalidad o causalidad. Tales conexiones locales se establecen además mediante distinto tipo de relaciones funcionales como *contraste*, *comparación*, *ejemplificación*, *explicación*, etc.;
- 2- la macroestructura textual es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento de mundo

y los esquemas genéricos, como los *guiones* (también *scripts*), el conocimiento mismo del género, la distribución informativa y los esquemas propios de los distintos tipos de textos (narrativo, expositivo, argumentativo).

Este modelo retoma conceptos de dos de las teorías cognitivas principales: las teorías *simbólicas* y las teorías *conexionistas*. Las teorías simbólicas suponen que existe una memoria de trabajo y un conjunto amplio de conceptos, proposiciones, esquemas y varios miles de reglas de producción: las reglas de producción tienen un formato *si-entonces*; cuando se dan las condiciones necesarias, la producción se activa y la acción o secuencia de acciones se realiza. La información en la memoria de trabajo varía a lo largo del tiempo, de ciclo de comprensión en ciclo de comprensión, dado que el sistema aprende de estos cambios dinámicos. El proceso de aprender puede crear nuevos hechos y reglas de producción en la memoria a largo plazo.

En una nueva revisión de la teoría, Kintsch (1988) elabora el *modelo de construcción-integración*, a partir de las ideas y de los datos procedentes del conexionismo, propone que los conceptos que van a constituir las proposiciones del texto base se elaboran por medio de la activación de otros conceptos asociados, que pueden no ser congruentes con el significado que se persigue, y que son el fundamento para la coherencia local del texto base (fase de construcción). En una segunda fase (integración), los conocimientos contextuales y cotextuales permitirán al sistema elegir los conceptos

congruentes y desechar los incongruentes (Myers, Cook, Kambe, Mason y O'Brien, 2000).

El modelo de construcción integración establece tres niveles de representación: forma de superficie (las palabras exactas y sintaxis de las oraciones), la base textual proposicional (conexiones microestructurales entre proposiciones) y el modelo situacional referencial (que integra la información del texto con el conocimiento de mundo del lector y así hace referencia al mundo único del texto particular). El modelo es híbrido puesto que combina expresiones simbólicas (palabras contenido –verbos, sustantivos, adjetivos-, proposiciones textuales explícitas y conocimiento de mundo relevante al texto) y vínculos conexionistas, que se especifican de acuerdo con las restricciones de la forma de superficie, la base del texto y el conocimiento de mundo. El modelo de construcción integración simula la fluctuación dinámica de los valores de activación de las unidades en la red: los valores cambian a medida que avanza la comprensión, palabra por palabra, proposición por proposición y oración por oración.

En cada ciclo de comprensión las palabras activan algunas unidades y esa activación se difunde a través de la red hasta que eventualmente se estabiliza; este proceso es recurrente. Por lo tanto el valor de activación de cada unidad puede verse como una función de la secuencia de ciclos de comprensión. La fase de integración del modelo consiste en el asentamiento de valores de activación en un patrón estable: por ejemplo, las unidades que tienen vínculos de conexión positivos con muchas otras unidades se

asientan en valores altos de activación y, por el contrario, aquellas unidades que estén separadas de las otras tienen valores de activación bajos.

Así el modelo construcción integración es capaz de predecir patrones de datos con experimentos psicológicos: por ejemplo, cuando se les pide a los lectores que recuerden un texto con posterioridad a su lectura, es claro que la posibilidad de recuerdo de las distintas proposiciones es disímil. Las posibilidades de recuerdo están correlacionadas con valores de activación promedio en los ciclos de comprensión.

Al momento de realizar la lectura de un texto que debe comprender, el lector aplica lo que los autores llaman *macroreglas*; primero la de supresión, después la generalización y finalmente la de integración o construcción. Por medio de éstas el lector u oyente suprime proposiciones que no son condiciones de interpretación de otras proposiciones (se suprimen las de más bajo nivel en la microestructura), se sustituyen algunas proposiciones por otra que las incluye, y se construye una proposición más global para sustituir a otras que son condiciones, consecuencias o componentes de aquélla. El destilado que el lector/ oyente obtiene aplicando activamente estas macroreglas es lo que se denomina *macroestructura*.

En "La ciencia del texto" Van Dijk afirma:

"Las macroreglas son, pues, la reconstrucción formal de esta deducción de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura, o una parte de ella. Además de que entiendan e interpreten relaciones de significado generales en los textos y de que deduzcan uno o varios temas de un texto, los hablantes son capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido".²

² Van Dijk. T. (1998). *La ciencia del texto*. Bs. As.: Paidós. pag. 58

Las macroestructuras tienen una función cognitiva, esto es, permiten al lector comprender globalmente un texto. Esto es posible a partir de la aplicación de las macroreglas que dan la posibilidad de ir extrayendo información y dirigir la interpretación de las palabras u oraciones de un texto. Las macroestructuras cumplen un papel importante en la representación del texto en la memoria, ya que dirigen la recuperación de la información textual de la memoria en los procesos de evocación y reproducción. (Van Dijk, 1998)

Van Dijk describe las siguientes macroreglas: *omitir*, *seleccionar*, *generalizar*, *construir o integrar*.

Para este autor *omitir* significa que toda la información de poca importancia y no esencial puede ser suprimida. *Seleccionar* implica omitir información pero que se relaciona con las proposiciones elegidas ya que las suprimidas son condiciones, presuposiciones, consecuencias de aquellas. Aquí está en juego la selección de los conceptos nucleares, es decir, identificar la información más relevante. *Generalizar* implica omitir componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. Se resumen varias frases en una nueva o dicho de otro modo se incluye información detallada en una única categoría supraordenada. Implica una abstracción. *Construir o integrar*, consiste en sustituir la información por una nueva, ni se selecciona ni se omite.

Conceptos aportados por la Lingüística

Hasta el momento se han revisado distintos modelos que explican la arquitectura mental del sujeto cognitivo, haciendo mención a los procesos cognitivos involucrados durante la comprensión, estudiados por los psicólogos. Pero el estudio sobre la comprensión del lenguaje no es un objeto exclusivo de la Psicología, ni ha sido abordado en su origen por ella, sino que involucra diversas disciplinas. La Lingüística, ciencia madre del estudio del lenguaje, realiza aportaciones que deben observarse.

Los teóricos del lenguaje suponen que el lector dedicado a comprender un texto, deberá: concentrarse con el texto en situación de comprensión, intuir de qué se trata, interesarse por el asunto, poseer competencias de la lengua de modo de reconocer sus pistas y recursos significativos, tener experiencia acerca de situaciones pragmáticas comunicativas, proponer reconstruir en su interior una nueva unidad textual coherente, encontrarse con el mensaje intencionado de otro.

La noción de *comprensión* de las nuevas teorías sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras esquemáticas y que *la comprensión es el proceso de formar, modificar e integrar esas estructuras del conocimiento; es un proceso complejo que utiliza varias estrategias y supone una interacción entre el lector con sus procesos mentales y el texto que aporta indicios para ser interpretado.*

Otra definición de comprensión que se encuentra en consonancia con la anterior, es la que se cita en el texto dirigido por Álvarez Hernández:

“Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, o pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias.” Pearson y Jonson (1978)

Una vez mencionado el concepto de comprensión, es necesario caracterizar el proceso de lectura que le sirve como marco, para ello se referirá la descripción realizada por Dubois sobre tres perspectivas que intentan describirla:

LECTURA

<i>Como conjunto de habilidades</i>	<i>Como proceso interactivo</i>	<i>Como proceso transaccional</i>
La lectura es un proceso divisible en partes.	La lectura es un proceso global e indivisible (proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje).	La lectura es un proceso transaccional (relación doble, recíproca entre el cognoscente y lo conocido).
La comprensión es una de esas partes y se considera dividida en literal, inferencial y crítica.	La comprensión es el resultado de la interacción con el texto.	La comprensión surge de la compenetración lector-texto y es única a ese evento.
El sentido de la lectura está en el texto.	El sentido no está en el texto, sino en la mente del autor y el lector.	El texto adquiere su sentido en virtud del acto de lectura. El sentido está en potencia, lo actualiza el lector.
El lector es ajeno y su papel se reduce a extraer el sentido.	El lector construye el sentido a través de las interacciones con el texto.	La variación en la interpretación que hace el lector es la respuesta esperada, ya que el texto es un sistema abierto.
Se intensifica el estudio de las destrezas adquiridas para dominar el proceso.	La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la	El lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto

	construcción del sentido del texto.	editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente.
--	-------------------------------------	--

En Álvarez Hernández (Dir.) Ob.Cit.

Leer es un proceso unitario y global de interpretación en el cual interactúan gran cantidad de habilidades. El lector construye activamente su interpretación, a partir de sus conocimientos e intencionalidades y la supervisa constantemente para detectar posibles errores. Leer es una conversación, un encuentro entre el texto y el lector, en el transcurso del cual el lector completa la información contenida en el texto con sus inferencias, de modo de otorgarle coherencia al contenido y rellenar los huecos o discontinuidades del universo textual. La realización de inferencias es intencional y va dirigida a resolver un problema. Estas inferencias que enriquecen el mundo del texto pueden ser lógicas, fundadas en el texto o pragmáticas, basadas en los conocimientos previos del lector.

Será necesario definir qué se entiende por texto siguiendo a los lingüistas, por ello se considera la afirmación de Bernárdez:

“Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: la propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”³

Esta caracterización señala tres características claves del texto: es una unidad comunicativa, estructurada por un conjunto de reglas (coherencia y cohesión), posee un carácter social. Así Bernárdez define coherencia, como la propiedad del texto de ser comprendido por el oyente como unidad.

³ Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, cap. 4. pag. 85

en la que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación. Cohesión implica la existencia de relaciones entre los componentes del texto que permiten su identificación como pertenecientes a una unidad mayor. Puede decirse que la continuidad del sentido es la base de la coherencia. Esta es la posibilidad que tiene todo texto de relacionar los conceptos que subyacen bajo la superficie textual para interactuar en forma relevante. Pero no es un simple rasgo de los textos sino que es, también, el resultado de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

Beaugrande y Dressler (1997) mencionan que la recepción textual comienza en la "superficie, en el paratexto o presentación del texto y se dirige a zonas más profundas. El lector se acerca al texto desde sus expectativas y fija así sus objetivos de lectura: leer por placer, leer para extraer información, leer para localizar información. Dicen estos lingüistas:

*"Las cadenas lineales que componen la superficie textual se analizan en términos de relaciones de dependencia gramatical. Los elementos afectados por estas relaciones de dependencia son las expresiones que activan los conceptos almacenados en la memoria durante una fase denominada recuperación conceptual. Tan pronto como la recuperación conceptual crece y adopta cierta densidad puede extraerse las ideas principales mediante una fase de recuperación de las ideas. La posterior extracción de los planes que el producto textual intenta seguir se realiza durante la fase de recuperación del plan textual."*⁴

Cuando se alcanza el nivel de comprensión adecuada se da lo que denominan *umbral de finalización*. Para ello es imprescindible la activación de conocimientos relacionados con el tema para que pueda producirse, a través de la intervención de la memoria a largo plazo, la interacción entre lo

⁴ Beaugrande y Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

ya almacenado y las nuevas informaciones recibidas. La memoria a corto plazo interviene permitiendo el recuerdo de lo leído durante unos segundos y procesa la información, acorde a su capacidad limitada de almacenamiento.

Así puede afirmarse que los lectores comprenden cuando son capaces de establecer conexiones lógicas entre ideas y de expresar esas ideas de distintas formas.

Por lo tanto, en la construcción del modelo del significado del texto se utilizan esquemas de conocimiento y distintos sistemas de señales dados por el autor para plantear hipótesis que se comprueban a través de estrategias. Hay dos niveles de estrategias: el primero ayuda al lector a construir un modelo de significado, a partir de la información existente en el texto y en la mente del lector; el segundo lo ayuda a controlar el progreso que realiza en la comprensión. (Álvarez Hernández y otros, 2002)

Cabe mencionar aquí el concepto de *estrategias* considerado por Kintsch y Van Dijk (1978), estas son una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar e integrar la información, de manera que esta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector. Existen estrategias cognoscitivas que se refieren al uso del conocimiento que se posee, mientras que las metacognoscitivas se refieren a la conciencia y comprensión de ese conocimiento. El concepto de metacognición, introducido por Flavell, hace referencia al conocimiento y control que un individuo ejerce sobre sus procesos de pensamiento, aprendizaje y otras actividades psicológicas. Brown propuso que el concepto incluyera dos procesos centrales, pero diferenciados: a) el conocimiento y la

conciencia que un individuo tiene sobre sus propios procesos cognoscitivos y b) las actividades que este utiliza para regular dichos procesos. A este último aspecto se lo conoce como control ejecutivo o autorregulación.

Desde estas concepciones sobre los procesos de comprensión y lectura, diversos autores han hecho sugerencias en torno a las estrategias que deberían desarrollar los alumnos para optimizar sus habilidades cognitivas, como también para ejercitar o evaluar la comprensión lectora. Un trabajo interesante es el elaborado por Viramonte de Ábalos y María Carullo de Díaz, que se sintetiza en el siguiente gráfico.

<i>HABILIDAD COGNITIVA</i> (tipo de operación mental activada ante la lectura interpretativa)	<i>ESTRATEGIAS</i> (indagación del tipo de operación mental activada)
<i>Inferencia léxica</i> Descubrir el significado de una palabra, de acuerdo con el cotexto.	Inferencia léxica
<i>Inferencia causal o contrastiva, con indicio cercano o lejano en el texto</i> Descubrir relaciones de causa-efecto o de comparación-analogía, contraste.	Inferencia causal o contrastiva. Puede ser doble o triple, etc.
<i>Inferencia de conocimiento del mundo</i> Activar conocimiento previo extra-textual.	Inferencia de conocimiento del mundo
<i>Inferencia inclusiva o exclusiva</i> Descubrir relaciones de inclusión o de exclusión.	Inferencia inclusiva o exclusiva
<i>Búsqueda de actores semánticas</i>	Detección del sujeto de la oración.
<i>Copia literal explícita o implícita</i> Buscar información textual para reproducirla.	Literal explícita o implícita
<i>Inferencia macroestructural</i> Construir un macroestructura.	Inferencial temática o macroestructural Resumen o síntesis
<i>Inferencia elaborativa</i>	Inferencia elaborativa
<i>Relación de inclusión hiperónimica</i>	Inclusivas en campo semántico o concepto

	general más próximo.
<i>Inferencia locativa</i>	Inferencia locativa
<i>Inferencia elaborativa</i>	La pregunta conduce a que se relacionen los conocimientos previos con los nuevos datos aportados por el texto.
Observación, registro de datos, análisis comparativo.	Preguntas objetivas que permitan establecer datos o cuadros comparativos.

En Álvarez Hernández (Dir.) Ob.Cit.

El instrumento utilizado para evaluar la comprensión lectora en esta investigación es una réplica de una prueba elaborada por estas autoras, ya que toman como sustento teórico los postulados que aquí se eligen, proponiendo además criterios de evaluación cuantitativos y cualitativos que permiten inferir los niveles grupales de comprensión, correlacionarlos con el desempeño académico y las fortalezas y debilidades en cuanto a las estrategias utilizadas.

Se han relevado además, otras investigaciones realizadas en México, que giran en torno a la utilización de estrategias de aprendizaje o autorregulatorias puestas en juego a la hora de comprender textos escolares y de desempeñarse en el ámbito escolar. Una de estas investigaciones supone que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas incrementa el nivel de comprensión de lectura de textos académicos narrativos y expositivos. La segunda de las investigaciones citadas considera que el desarrollo de procesos autorregulatorios para la comprensión y el aprendizaje de textos narrativos y expositivos puede guardar relación con el rendimiento escolar, hipotetizando sobre la relación

entre el bajo rendimiento escolar y las deficiencias en la aplicación de estrategias.

En concordancia con estos lineamientos teóricos se encuentran los desarrollos de Defior Citoler (2000) dedicados a la descripción de las dificultades de aprendizaje desde un enfoque cognitivo, considerando por ejemplo las dificultades de aprendizaje de la decodificación lectora, las dificultades de la comprensión lectora, las dificultades de escritura, las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, entre otras.

Define las dificultades de aprendizaje (DA) como:

“...dificultades que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que está significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad del niño, su CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes emocionales severos, déficit sensoriales y/o déficits neurológicos.”⁵

Si bien en la actualidad se supone que la etiología de las DA es una perturbación neurológica, que afecta funciones cerebrales específicas involucradas en la resolución de determinadas tareas, otros autores proponen una teoría interactiva. Esta teoría considera que las DA surgen en el contexto de la compleja red de interacciones sociales en las que se desarrolla un individuo, y donde va construyendo una serie de conocimientos y conformando actitudes, valores y motivación necesarias para tener éxito en los aprendizajes. Esto permite ampliar el enfoque hacia el autoconcepto, la autoestima, las atribuciones motivacionales, el interés por la tarea y los problemas emocionales.

⁵ Defior Citoler (2000). “Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo”. Madrid: Aljibe. Pág 31

Desde su enfoque cognitivo, Defior Citoler propone considerar en la etiología de los DA, los procesos cognitivos básicos, las estrategias necesarias en la ejecución de una habilidad y el logro de su automatización. Esta perspectiva sería más relevante a los fines de la evaluación, la intervención y desde el punto de vista psicoeducativo, permitiría examinar las dificultades desde su individualidad y actuar de acuerdo a ellas.

Considerando el tema de esta investigación se tendrán en cuenta los postulados sobre las dificultades de la decodificación lectora y sobre la comprensión lectora.

La decodificación es la capacidad de reconocimiento de palabras que implica aprender a discriminar e identificar las letras aisladamente, formando grupos y, sobre todo, identificar cada palabra como una forma ortográfica con significado, atribuyéndole además una pronunciación. Esta actividad debe tomarse un proceso automático, que no requiera de la utilización excesiva de recursos atencionales. Esta operación de bajo nivel, constituye un requisito ineludible para la operación de nivel superior que es la comprensión.

La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. En la ejecución de la lectura hábil concurren una serie de operaciones denominadas específicas, que comienzan en el análisis visual de los estímulos escritos. Las operaciones que generan el reconocimiento de palabras son necesarias pero no suficientes para que esta se produzca. Si el lector no puede

almacenar la información del texto, no posee conocimientos previos sobre el mismo, no extrae la información esencial o no puede conectar la información que ya posee con la nueva, la comprensión fallará y la lectura no será eficaz. Por lo tanto, concurren en este proceso mecanismos específicos y no específicos, cuyas fallas se verán reflejadas en dificultades de la comprensión. (Defior Citoler, op. Cit.)

Defior Citoler considera, entonces, que el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por un grupo de factores interrelacionados, que se describirán brevemente a continuación.

Sobre las *deficiencias en la decodificación* afirma que actúa como un cuello de botella que impide llevar a cabo la comprensión. Los lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa. Al ser limitados los recursos cognitivos, los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las frases del texto. (Defior Citoler, op. Cit.)

Ciertas investigaciones (Paris y Myers, 1981) han afirmado que los niños que presentan dificultades en la lectura se centran y dan más importancia a los procesos de decodificación que a los procesos de comprensión, esto es debido a su poca conciencia de la principal demanda de la tarea de lectura: captar el significado del texto, creyendo que comprenderán con sólo decodificar.

Esta *confusión con respecto a las demandas de la tarea* se podría explicar considerando los tres niveles de procesamiento involucrados en la comprensión: Nivel léxico; Nivel sintáctico; Nivel semántico. Estos niveles se apoyan en el nivel léxico. Para que se produzca la comprensión, los lectores deben reconocer las palabras escritas y acceder al diccionario interno (léxico mental), atribuyendo su significado a cada una de ellas. Luego, interviene un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones que contiene el texto, detectando anomalías. Finalmente en el nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, la validez de la información y sus consistencias. Esto estaría en consonancia con las ideas de Barlett que calificó la comprensión como un esfuerzo en busca del significado, que supone una construcción activa del mismo por parte del lector, mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. (Defior Citoler, op. Cit.)

Los lectores que basan la comprensión en el significado de las palabras ignoran las claves estructurales y contextuales, la estructura gramatical, característica del nivel sintáctico, y/o la integración del significado de las frases en un todo, propia del nivel semántico. Estos serán lectores menos hábiles que utilizarán el nivel léxico para intentar lograr la comprensión.

La autora, al mencionar los procesos y niveles de procesamiento involucrados en la comprensión, refiere de modo implícito a los distintos

modelos descriptos aquí (el modelo de Forsters, el de Morton, el de Mitchel) haciéndolo de un modo sintético y considerándolos globalmente.

Es interesante la referencia que realiza sobre Sánchez (1993) y su descripción global del proceso de comprensión: *un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre sí, que compiten por un espacio en la memoria de trabajo y por unos recursos cognitivos de ejecución y control que son limitados. La tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.*

Resumidamente puede afirmarse que el proceso de comprensión requiere:

- 1- El reconocimiento de palabras como requisito sine qua non.
- 2- Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí, buscando el orden o hilo conductor de las mismas (progresión temática). Estos dos subprocesos permiten obtener la *microestructura* del texto, que tal como se hizo mención aquí, se refiere a las relaciones lineales entre las proposiciones.
- 3- Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o *macroestructura* del texto, referida al significado global del texto.
- 4- Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Esto equivale a la superestructura u organización formal de acuerdo al tipo de texto.

Estas serían las estrategias cognitivas y metacognitivas, que (según la autora) deberían realizar los “buenos comprendedores”, a diferencia de los “malos comprendedores” que utilizarían estrategias simples como el listado de información, el copiado y borrado para hacer un resumen; obteniendo una idea pobre y poco coherente sobre el contenido del texto.

Estas ideas muestran la influencia de los postulados de Kintsch y Van Dijk, tal como son recuperados en el enfoque de este trabajo.

Defior Citoler concluye entonces que, la mejora de la comprensión se lograría haciendo que el sujeto sea conciente de las demandas de la tarea. Esto significa que debe conocer los diferentes niveles estructurales de los textos, integrarlos y ajustar las estrategias según la meta de la lectura y las características del texto.

Sobre la *pobreza de vocabulario* hace dos anotaciones que resultan importantes. En principio, afirma que los lectores hábiles cuentan con un vocabulario rico y bien interconectado, en cambio, los lectores menos hábiles poseen un vocabulario pobre que cuenta con un menor número de palabras y presenta dificultades ante palabras abstractas, poco frecuentes o largas. A su vez señala que, contar con un vocabulario amplio y cohesionado es una condición necesaria e importante pero no asegura por sí sola la obtención del núcleo de la información contenida en el texto.

Para referirse a la *escasez de conocimientos previos* retoma los aportes de la psicología cognitiva cuando afirma que los sujetos almacenan y organizan el conocimiento adquirido en forma de malla, red asociativa o esquemas de conocimientos. Por lo cual, el conocimiento de los individuos

varía en función del número de conceptos disponibles en la memoria, según su organización (riqueza y profundidad de las asociaciones) y la posibilidad de accesos a dicha información. Cuando se lee un texto, se van encontrando palabras o grupos de palabras cuyos conceptos se activan en la memoria, si es que están almacenados en ella. Esta activación se extiende desde ese concepto a los que están relacionados o asociados en la red de conocimiento y permite hacer inferencias. El eslabón asociativo más fuerte será el que conduzca a la asociación adecuada más allá del nodo original. (Defior Citoler, 2000) Debido a esto, la escasez de conceptos y de información sobre el tema que se lee haría más difícil la comprensión.

Rumelhart (1980) señala que la comprensión puede fallar por tres causas:

- 1- El lector no tiene los conceptos apropiados.
- 2- Las señales del texto son insuficientes para activar los conceptos que sí posee.
- 3- El lector interpreta la información de un modo diferente a como la entendió el autor.

Se suma aquí algo que no se ha mencionado aun de modo explícito: la necesidad de que los textos presenten la información de un modo claro y den la posibilidad de conectarse con información familiar o de la cual se tenga alguna referencia.

El conocimiento previo no sólo es necesario para comprender el texto sino también para su recuerdo posterior, tal como prueban ciertas investigaciones de Brandsford y Jonhson (1972) y de otros autores como

Pearson, Hansen y Gordon (1979). Brandsford y Jonhson (1972) también realizaron investigaciones sobre el efecto de proporcionar un título alusivo al contenido del texto, ya que éste genera la activación del conocimiento previo.

Como cada uno de los puntos que se van mencionando, el conocimiento previo y su activación constituyen una condición necesaria pero no suficiente para lograr una adecuada comprensión. Desde el punto de vista educativo, es un aspecto esencial para tener en cuenta. Tal como menciona Defior Citoler, será necesaria la adecuada selección de los textos según el nivel educativo y preparar conceptual o experiencialmente a los alumnos antes de leer, activando sus conocimientos a partir de una serie de procedimientos. Esto es aun más importante cuando el trabajo se realiza con sujetos que presentan dificultades de comprensión lectora, ya que ellos tienden a adoptar una actitud más pasiva frente a la lectura.

Entre las variables consideradas al momento de explicar las dificultades de comprensión lectora, se encuentran los *problemas de memoria*. Como ya se ha mencionado aquí, a partir de los estudios de la psicología cognitiva, la memoria a corto plazo actuaría manteniendo la información ya procesada durante un corto período de tiempo mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, recuperando al mismo tiempo la información necesaria de la memoria a largo plazo. Leer implica retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas, si estos

procesos no se producen o se interrumpen se generarán dificultades en la comprensión.

La memoria operativa participa tanto en la decodificación lectora, es decir en el reconocimiento de palabras, como en la lectura de todo un texto, en donde se deben extraer las relaciones semánticas y sintácticas entre las palabras sucesivas y recordar el sentido de las frases que ya se han leído para llegar a captar el significado global del texto. La fluidez y automatización del proceso de reconocimiento de palabras permite liberar los recursos de memoria y atención para lograr una adecuada comprensión.

Si bien se han realizado un gran número de investigaciones que se enfocan en los problemas de memoria y su relación con la comprensión, y se ha comprobado que existen diferencias en la memoria operativa entre lectores normales, disléxicos y retrasados, también existen otras pruebas que indican que buenos y malos lectores poseen los mismos niveles de recuerdo para las frases, pero no así para el significado global. Por lo tanto, se considera que las dificultades no residirían tanto en el almacenamiento de la información sino en el procesamiento de la información para extraer el contenido esencial.

La tendencia actual llevaría a evaluar la incidencia que se deriva de los problemas en la decodificación lectora al utilizar recursos extras, como también el modo en que los lectores se implican en un proceso de construcción activa del significado. Así el estudio de la memoria y del aprendizaje se ha prolongado hacia el estudio de qué se hace con la

memoria, es decir, al análisis de las estrategias que se utilizan para extraer, elaborar, mantener y recuperar la información.

En concordancia con las investigaciones citadas sobre las estrategias lectoras, la autora considera que el déficit en la utilización de dichas estrategias es uno de los factores claves en la explicación de los fallos en la comprensión y una de las tendencias actuales de investigación.

Para estos autores, el *desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias lectoras* es una de las principales causas de los problemas de comprensión. Los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, esto transforma la lectura en una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado.

Se ha clasificado a las estrategias en generales y específicas. Las primeras, son aplicables a cualquier situación de aprendizaje; las segundas, son aquellas aplicables a ciertas materias o habilidades por ejemplo, matemáticas. A las estrategias específicas también se las considera poderosas o dependientes del contenido ya que poseen un uso limitado pero permiten la solución de un problema si son aplicadas de manera efectiva. Las estrategias generales o débiles se aplican a cualquier texto y son independientes del contenido. Algunas de estas estrategias son: extraer ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer o autocuestionarse.

Otra clasificación de las estrategias, es la que las agrupa de acuerdo al momento en que se aplican: antes, durante y después de la lectura,

aunque en la práctica ellas se superpongan. Se transcribe aquí el cuadro que Defior Citoler adapta de Cooper (1990) e incluye dichas habilidades.

<p><i>Habilidades previas a la lectura de un texto</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Establecer un propósito u objetivo a la lectura.2. Formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.3. Activar los conocimientos previos. Atención al vocabulario. <p>▪ <i>Habilidades durante la lectura de un texto</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Autocontrol de la comprensión.2. Habilidades de vocabulario: claves contextuales y análisis estructural.3. Conciencia de la progresión temática de párrafo a párrafo.4. Distinguir la información relevante.5. Deducir y realizar inferencias.6. Analizar la organización de las ideas o estructura del texto.7. Organizar e integrar el contenido.8. Realizar nuevas predicciones y evaluarlas.9. Leer críticamente. <p>▪ <i>Habilidades posteriores a la lectura de un texto</i></p> <p>Incluye todas las técnicas que ayudan al estudio de un texto (subrayado, resumen, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, anotar ideas, etc.)</p>

En Defior Citoler op.cit. Lista de habilidades de comprensión lectora (Adaptado de Cooper, 1990)

Este enfoque posee importantes orientaciones pedagógicas ya que a partir de él se desprende la tendencia de enseñar de modo directo y explícito las estrategias a nivel áulico. Se han hecho investigaciones que han comprobado que los malos comprendedores presentan un desconocimiento o una inadecuada utilización de las estrategias.

El proceder de los malos comprendedores carece de un mapa o esquema global desde donde poder considerar lo relevante y lo irrelevante, las relaciones entre los elementos y el significado global de todos ellos, o no saben utilizarlo como guía para comprender el texto.

A partir de la inclusión del término metacognición, realizada por Flavell (1979) se multiplicaron los trabajos sobre este concepto. Actualmente, no solo se consideran las estrategias de lectura sino también las metacognitivas, que hacen referencia a la autorregulación que los alumnos deben tener de sus propios comportamientos. Ejemplo de ello sería, volver atrás y releer un párrafo, descubrir inconsistencias o lagunas en los textos, disminuir la velocidad ante un pasaje difícil o adoptar una actitud de espera antes de buscar por medios externos el significado de una palabra desconocida. Puede afirmarse que el *escaso control y dirección del proceso lector (estrategias metacognitivas)*, puede ser una de las causas de las dificultades de comprensión.

Las investigaciones en dicho campo han llegado al acuerdo acerca de la necesidad de incluir tanto la información declarativa como procedimental sobre cualquier estrategia, es decir, información acerca de “qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde” o “por qué” emplear las estrategias. Se afirma que no sólo se debe enseñar la importancia de las estrategias y el procedimiento a seguir sino que también se deben incluir los elementos que permitan seleccionarlas, ajustarlas a las características de la situación y del lector, de manera que éste llegue a conseguir un uso autorregulado de todas ellas. Se ha demostrado que enseñar estrategias como: localizar ideas principales, hacer inferencias, contestar y hacerse preguntas, resumir, parafrasear o controlar la comprensión; mejora la lectura de los niños.

En resumen, se han desarrollado un gran grupo de programas que apuntan al trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas y que

apuntan a lograr un mejor rendimiento de los alumnos en lo que respecta a la comprensión lectora. Algunos de ellos retoman los conceptos de Kintsch y Van Dijk sobre tres reglas básicas que permiten extraer o resumir el significado global del texto o macroestructura: omisión, selección y generalización. Otros estudios señalan la importancia de la enseñanza explícita de las habilidades cognitivas conjuntamente con las de autocontrol, sobre todo en lectores que presentan dificultades de comprensión.

Tal como señala Defior Citoler (2000) ninguno de los factores descritos obran de modo independiente, sino que se da una interrelación entre ellos, haciendo que la ejecución de la tarea sea más o menos competente.

Para los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo, conocer dichas variables y sus posibles interacciones será de vital importancia para guiar la actividad lectora y enseñar procedimientos de comprensión de manera directa. Esto permitirá al alumno dominar el conocimiento de la disciplina que está estudiando pero, por sobre todo, aprender a regular sus propios procesos lectores en esa o en cualquier otra circunstancia en que lo requiera.

La adecuada enseñanza de la comprensión lectora debería tener en cuenta una serie de aspectos que al decir de Garner (1991) serían:

1. Evaluación de los conocimientos previos de los alumnos.
2. Tener en cuenta todos los factores implicados en la ejecución de la tarea.
3. Enseñar de manera directa, explícita, las estrategias.

4. Proporcionar práctica continuada en una variedad de contextos.

Con respecto a la necesidad de evaluar y activar conocimientos previos debe afirmarse que, si el aprendizaje se da por la asimilación de algo nuevo a algo que ya se conoce, es de vital importancia activar el conocimiento previo ya que este determinará el subsiguiente. Tanto la ausencia de esquemas previos de conocimiento, como la escasa o deficiente relación entre los conceptos, o la dificultad de activarlos pueden dificultar el proceso comprensivo. Este conocimiento previo puede referirse: al tema específico, a la situación planteada o a la estructura del texto. Por lo tanto, la preparación de una lectura eficaz debe incluir la comprobación sobre estos esquemas previos y su activación.

Se afirma que las mejores técnicas para lograr el relevamiento de conocimientos previos consisten en la generación de un diálogo, realizar preguntas, anticipar y predecir el contenido de lo que se va a leer, generar autocuestionarios, siempre concentrando la atención en el núcleo esencial del texto. Para la activación del conocimiento previo se utilizan procedimientos como: plantear preguntas, fomentar las autopreguntas, la formulación de hipótesis y la predicción del contenido del texto a partir del título y los encabezamientos. Este momento del proceso de la lectura comprensiva suele llamarse como *Pre-lectura*, ya que implica una aproximación al tema central del texto, realizado desde: los saberes previos, los recursos para- textuales y la capacidad de anticipación y formulación de hipótesis de lectura.

Se han construido distintos programas de enseñanza explícita de las estrategias de comprensión. Estos contemplan algunas cuestiones como: que las estrategias cognitivas y metacognitivas a enseñar deben ser adecuadas al texto que se va a leer, que se debe centrar la atención en la enseñanza de una o hasta dos estrategias a la vez y se propone en principio, un práctica guiada hasta lograr una elaboración más autónoma. Existen también propuestas que enfocan la intervención a la mejora de los procesos sintácticos y semánticos.

Si bien este trabajo tiene como objetivo describir los modelos que explican los procesos de comprensión y observar uno de ellos a través de un instrumento (es decir, evaluar la comprensión), es de interés citar aquí algunos de los programas que se han elaborado para la enseñanza de las estrategias ya que, a partir de ellos se observan las influencias de las teorías citadas y su correlato pedagógico.

Por ejemplo, el *Programa de estrategias relacionadas con el aprendizaje* de París y cols. (1984,1986), integra actividades relacionadas con tres objetivos claves, que son:

- a- Incremento del conocimiento de las metas, demandas, estrategias y objetivos de la lectura.
- b- Mejora de las estrategias de comprensión.
- c- Fomento de la evaluación y regulación de la lectura por el propio alumno.

Las estrategias que se enseñan son:

* Determinar y resumir las ideas principales.

4. Aplicación dirigida por el profesor que permite observar si el alumno comete errores, darle retroalimentación sobre su actividad y nuevas explicaciones si son necesarias en suma, el profesor ejerce su función de mediación pedagógica.
5. Práctica independiente en contextos nuevos donde el protagonista ya es el alumno, culminando el proceso de transferencia de la responsabilidad de la actividad desde el profesor hacia el alumno.

El *Programa de instrucción en comprensión* de Sánchez (1990,1993), muestra la influencia de los postulados de Kintsch y Van Dijk, como también la tendencia actual de resaltar la importancia de la metacognición.

Sánchez se centra en la mejora de la comprensión de los textos expositivos, fomentando el uso de cuatro tipos de actividades:

- a- Detectar la progresión temática de los textos, es decir el hilo conductor que le da estructura, a partir de la formulación de preguntas a las que deben habituarse los alumnos.
- b- Extraer el significado global de lo que se lee, aplicando las macroreglas (Kintsch y Van Dijk, 1978). Los alumnos deben habituarse a preguntas como: ¿Puedo eliminar algo por repetido?, ¿puedo considerar este párrafo como un ejemplo de lo ya explicado?, entre otras.
- c- Reconocer la organización interna del texto, narrativa o expositiva (y dentro de esta podría ser: causalidad, problema/solución, comparación, descripción y secuencia). Importa reconocer la estructura y también sus partes más significativas.

d- Autopreguntarse para conseguir la autorregulación de la comprensión.

Se asegura de que el alumno se dé cuenta del objetivo de cada estrategia.

Otro programa que aporta una característica peculiar es el *de enseñanza recíproca* de Palíncsar y Brown (1984, 1986). Los autores consideran los postulados teóricos de Vygotski, al proponer una modalidad interactiva de enseñanza en donde los alumnos y el profesor dialogan sobre las diferentes partes del texto y luego, intercambian los roles. Para ello utilizan cuatro estrategias: *autopreguntarse* o generar posibles preguntas que se van a responder con la lectura; *resumir*, es decir integrar la información de las frases, párrafos o páginas de un texto; *clarificar el sentido*, cuando sea necesario y *predecir o anticipar*, es decir activar el conocimiento previo relevante al tema con el propósito de formular hipótesis sobre lo que el autor va a discutir en el texto o en los párrafos siguientes al ya leído.

A los aportes prácticos que se desprenden de estos programas, se pueden sumar otros como: la necesidad de la práctica, la necesidad de enseñanza directa que incluya el modelado y las explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión, la búsqueda de prácticas adecuadas clarificando los porqués de cada actividad, la retroalimentación que el profesor proporciona al alumno respecto de su ejecución, la aplicación y enseñanza de las estrategias en las diferentes disciplinas que componen la currícula, utilizando los textos de cada asignatura con esa finalidad, entre otras.

Las actuales investigaciones coinciden en afirmar que las estrategias de comprensión no se adquieren de un modo espontáneo sino que requieren de una enseñanza explícita. Esto será aun más importante para que, aquellos lectores menos hábiles se conviertan en lectores estratégicos que de modo autónomo puedan autorregular el proceso.

CUERPO

La prueba seleccionada fue elaborada por el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es una dentro de un conjunto que se encuentra graduado según el nivel educativo, las operaciones cognitivas implicadas, la tipología textual y los grados de lecturabilidad.

Con respecto a la discriminación tipológica textual, el texto seleccionado es informativo, de divulgación científica, de contenido significativo para el adolescente, lo que implica que la información puede relacionarse con conceptos preexistentes en la estructura cognitiva, y se compone de ciento treinta palabras. El grado de lecturabilidad considera la congruencia entre el tipo textual, estilo, contenido significativo y habilidades según la edad.

Cada una de las preguntas articuladas en la prueba explora distintas habilidades cognitivas; éstas pretenden indagar el tipo de operación mental que el sujeto lector activa a la hora de leer-comprender el texto. Las autoras señalan que la prueba involucra las siguientes habilidades:

- a- Descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en el texto (son las llamadas preguntas inferenciales léxicas).
- b- Descubrir relaciones de causa-efecto o de comparación-analogía, contraste (preguntas inferenciales causales o contrastivas).

- c- Buscar información textual para reproducirla (preguntas literales explícitas o implícitas).
- d- Construir una macro-estructura (preguntas inferenciales temáticas o macroestructurales).

Se eligió para trabajar la prueba que las autoras habían destinado a una población de los alumnos del primer año (denominación de la “antigua secundaria”), que es la de menor grado de complejidad del conjunto. Fue aplicada, para este trabajo de campo, a los alumnos de 1er. año de la nueva educación secundaria, con lo cual, los sujetos tienen un año menos que los del grupo de origen a los que se destinó el instrumento. El objetivo, además de los parámetros de investigación propuesto, tratará de determinar, en consecuencia, en las consideraciones finales, cómo ha influido esta diferencia etaria en la resolución de la tarea, dando la posibilidad de reflexionar sobre los cambios y modificaciones que se realizan en el sistema educativo y sus contenidos curriculares.

Se realizaron dos modificaciones a la prueba original. La primera, consistió en cambiar el orden en el que estaban presentados los términos de la consigna número cuatro. El texto original decía: ¿Qué tiene el SIDA que ver con que las transfusiones sean peligrosas?, en el actual protocolo dice ¿Qué tiene que ver el SIDA con que las transfusiones sean peligrosas? La segunda modificación consistió en anexar un ítem que solicita un comentario personal sobre el texto, considerando su temática, el grado de dificultad percibido por los sujetos y una justificación. Aquí se evaluó el grado de adhesión a la consigna.

El modo de puntuar cuantitativamente las respuestas siguió los lineamientos originales planteados por las autoras del instrumento. Se evalúa cuantitativamente cada una de las respuestas asignando: 0 punto cuando se manifiesta no saber o no se contesta la consigna, 1 punto para las respuestas incorrectas, 2 puntos para las respuestas medianamente correctas y 3 puntos para las respuestas correctas. Se tomó como referencia el cuadro orientador para la evaluación, que consta de las respuestas esperadas para cada uno de los ítems. El mismo puede observarse en el Anexo.

Las diseñadoras de la prueba consideran que para que el lector alcance el puntaje mínimo aceptado, siguiendo la orientación cuantitativa aconsejada por Marianne Peronard, éste debe responder adecuadamente el 60 % de las preguntas, con lo cual estaría demostrando su capacidad de resolver un número importante de las operaciones cognitivas requeridas y un buen nivel de comprensión lectora. A medida en que se supera la cifra umbral pasamos paulatinamente del “buen comprendedor” al “comprendedor experto”; en el sentido inverso, toda cifra que esté por debajo y se aleje de ese umbral requerido pone de manifiesto dificultades en el nivel lecto-compresivo.

Se siguieron las orientaciones para el volcado de los datos se elaboraron las Grillas 1, 2 y 3 que constan en el Anexo. Allí se organizan y sistematizan los datos obtenidos en los protocolos, mostrando la Grilla 1 el número asignado a cada alumno, el sexo, la edad, el rendimiento, el tiempo de ejecución, las respuestas, los comentarios y los puntajes. En la Grilla 2 se

transcriben los números de los protocolos y las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada una de las preguntas consignando el total. En la Grilla 3 se presentan los resultados colocando las preguntas según el orden creciente de complejidad, permitiendo agrupar así las habilidades estratégicas, de manera de poder contar con una precisa descripción de la tendencia general y personal de la muestra. Quedan en la zona sombreada todas aquellas operaciones cognitivas que no pudieron realizarse adecuadamente por no alcanzar o superar el puntaje mínimo del 60 %.

Características de la muestra

La muestra se compone de cuarenta y ocho chicos pertenecientes a dos grupos de primer año de la Educación Secundaria Básica, de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. El grupo que conforma la división A se encuentra formado por veintitrés alumnos de los cuales nueve son mujeres y catorce varones. En la división B son un total de veinticinco alumnos de los cuales quince son mujeres y diez son varones.

Las edades de los sujetos oscilan entre los doce años tres meses y los trece años dos meses, siendo un total de treinta y cuatro los alumnos que tienen doce años y catorce los que poseen trece al momento de realizar la prueba.

Se relevaron las calificaciones obtenidas por los alumnos en el trimestre en que se tomó la prueba, correspondientes a las áreas de: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se realizó el promedio de dichas notas y se consideró el rendimiento como: *rendimiento*

bajo, a los promedios que oscilan entre uno y cuatro (y se los cuantificó con un puntaje de 1); un *rendimiento medio*, que integra los promedios entre cinco y siete (y se les asignó un puntaje de 2); y por último, un *rendimiento alto*, que incluye a los promedios de ocho o más (y se les asignó el número 3).

Dentro del grupo, uno de los sujetos se encuentra en tratamiento psicopedagógico por presentar un disgrafía, su letra es difícilmente legible y suele omitir sílabas hacia el final de las palabras. El informe del profesional que se ha presentado en la escuela, refiere que este síntoma se encuentra relacionado con una cuestión psicológica. El alumno adopta un código propio cuyo objetivo es no ser entendido. Su letra mejora cuando él propone escribir con letra imprenta.

Otro de los sujetos se encuentra vivenciando una enfermedad grave de su madre conocida por él unos meses antes de la prueba, ha manifestado cambios de ánimo y ha expresado tristeza por su situación.

Se encontraron ausentes algunos alumnos que estaban contemplados como participantes al momento de planificar la toma del instrumento. Entre ellos, un sujeto diagnosticado y medicado por el síndrome de Déficit Atencional, que se mudó con su familia a otra ciudad un mes antes de la toma. Una alumna que comenzó a transitar una depresión severa y que días después de la aplicación del instrumento tuvo que ser medicada e internada, recibiendo tratamiento psicológico y psiquiátrico.

El resto de los sujetos no se encuentran realizando ningún tipo de tratamiento psicológico ni psicopedagógico, no habiendo en la escuela informes de profesionales sobre ellos.

Se consignan también las evaluaciones conceptuales del desempeño que realizaron los docentes de las cuatro áreas mencionadas sobre cada uno de los sujetos. Estas se expresan como Muy bueno, Bueno+, Bueno, Bajo rendimiento. Además se transcriben expresiones como: se distrae, le cuesta, es desorganizado, no cumple con las pautas, le falta autonomía, posee rendimiento irregular, es inmaduro; ya que hacen al desempeño tal como es percibido por los docentes. Se espera poder correlacionar estas variables.

Los datos referidos aquí se encuentran en los cuadros 1 y 2, titulados *Características de los sujetos de la muestra*, en las páginas del Anexo.

Observaciones durante la prueba

Se realizó una activación que consistió en la realización de una lluvia de ideas a partir de la pregunta: ¿Qué son y qué importancia tienen las transfusiones?

En *1er. Año A* las respuestas fueron las siguientes:

- Transfusiones de sangre. Sacar sangre de una persona y dársela a otra. Debe ser compatible.
- El prefijo Trans es igual al del término traslado, por eso significan lo mismo.

- En un transplante se necesita una transfusión de sangre. Las transfusiones son importantes para salvar vidas y para el bienestar de una persona.

El grupo estaba muy alborotado. Fue dificultoso lograr el clima de trabajo. Hubo algunos conflictos previos entre dos o tres compañeras. Un alumno fue cambiado de lugar antes de poder comenzar a trabajar. Manifestaron no conocer el tema y enseguida llevaron la pregunta a los transplantes y todo lo que sabían sobre los mismos. Se distraían con facilidad. Manifestaron ansiedad a partir de la tarea.

Desde de la observación se detecta a los alumnos más concentrados, siendo estos los sujetos de los protocolos: 22 (Manuela), 21 (Sol O.), 15 (Sofía), 7 (Joaquín), 12 (Lisandro), 19 (María Victoria), 11 (Tomás). Los alumnos menos concentrados en los protocolos fueron: 10 (Ignacio M.), 6 (Ignacio L.) y 5 (Bernardo). Dialogaron durante algunos momentos de la toma del instrumento, los sujetos de los protocolos: 20 (Rocío) y 17 (Agustina). De aquí en más se utilizarán sólo los números asignados a cada uno para referirse a los sujetos de la muestra.

En *1er. Año B* las respuestas a la activación fueron las siguientes:

- Intercambio de sangre. Debe ser de igual tipo.
- La importancia consiste en salvar la vida de alguien.
- Riesgos: generar daños como la muerte y la enfermedad del SIDA.

Muchos manifiestan no saber nada sobre el tema. Se originaron muchas preguntas sobre el contenido, comentarios y distracciones.

Realizaron preguntas sobre las consignas. Existieron muchas dificultades para realizar la prueba de forma autónoma. Una alumna expuso a su compañera el fastidio sobre una de las tareas (resumen). Otros dos alumnos se dieron cuenta de la dificultad de realizar una consigna (la número seis) y como esto afectaba y los imposibilitaba para resolver otra.

RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Se contemplan los resultados de modo cuantitativo y cualitativo, considerando las variables pautadas: edad, sexo, rendimiento académico y la presencia o no de informes de profesionales. Se analizan también, los resultados de la prueba tal como plantea el diseño del instrumento que se replica.

La muestra se compone de cuarenta y ocho sujetos de los cuales veinticuatro son mujeres y veinticuatro son varones. Tomando al grupo de mujeres como totalidad se observa que veinte mujeres (83,33%) alcanzaron el puntaje mínimo esperado y sólo cuatro (16,6 %) obtuvieron puntuaciones menores a 18. Teniendo en cuenta al grupo de varones se observa que once (45,8 %) obtuvieron una calificación igual o superior al puntaje mínimo y trece se ubicaron por debajo de dicho puntaje (54,1 %).

Estableciendo relaciones entre las edades y los rendimientos puede mencionarse que de los catorce sujetos de trece años, ocho son varones y seis son mujeres. De ellos dos varones obtuvieron puntuaciones positivas y seis negativas. Del grupo de las mujeres cuatro presentaron resultados positivos y dos negativos.

Los sujetos de doce años son un total de treinta y cuatro, siendo dieciséis los varones y dieciocho mujeres. Del grupo del sexo masculino nueve sujetos alcanzaron el límite y siete no lo hicieron. De las dieciocho mujeres dieciséis tuvieron puntajes positivos y solo dos negativos. Por lo tanto, correlacionando edades, rendimientos y sexo puede afirmarse que si

bien ambos tipos de puntuaciones son obtenidas por sujetos de los dos sexos, en general son las mujeres las que obtienen mejores resultados y predominan en los grupos de puntuaciones positivas superando siempre al grupo del sexo masculino en las edades relevadas.

Considerando la variable rendimiento obtenido a partir del promedio de calificaciones se observó que: un solo sujeto presentaba un bajo rendimiento (2%), treinta y seis un rendimiento medio (75 %) y once un rendimiento alto (21,91 %). El alumno con bajo rendimiento no logró llegar al puntaje mínimo requerido. De los alumnos con rendimiento medio, veinte obtuvieron puntajes positivos y dieciséis negativos. En el grupo de rendimiento alto, los once sujetos igualaron o superaron el límite esperado.

Con respecto al rendimiento conceptual, se observa que doce alumnos (25%) fueron caracterizados con rendimiento bajo, dieciocho (37.5%) con un rendimiento bueno, cuatro (8.3%) con un rendimiento superior al bueno y catorce (29,6%) con un rendimiento muy bueno. Nótese que las diferencias entre los porcentajes de los rendimientos conceptuales y de calificaciones se deben a que en el rendimiento medio quedaron contemplados alumnos con calificaciones de entre cinco y siete, en cambio en las calificaciones conceptuales aparecen discriminadas las diferencias que presentan los sujetos ubicados en esta franja. Algo similar ocurre con los sujetos de calificaciones más elevadas.

Ahora bien, existe una relación positiva entre los alumnos calificados cualitativamente como muy buenos y los resultados de la prueba, ya que han obtenido puntajes que permiten calificarlos como buenos comprendedores y

algunos como expertos. Considerando a los sujetos cuyo desempeño cualitativo fue catalogado como bajo, exceptuando a uno solo que logro el mínimo esperado, los demás fallaron en la prueba de comprensión. Se puede hablar aquí de dificultades en el nivel lecto-comprensivo. Existe mayor disparidad en el grupo de los sujetos catalogados como buenos. Allí en donde se mencionan más detalles con respecto a la dispersión o a ciertas dificultades en general, se ven resultados bajos o distintos a los esperados en la prueba de comprensión. Otros a los que se los califica como buenos alcanzan y a veces superan los resultados mínimos esperados.

A diecisiete alumnos se les señala cierto grado de dispersión o falta de atención durante las clases. Generalmente se agregan comentarios en aquellos alumnos que presentan (desde la perspectiva del docente) un rendimiento bajo, medio y en menor proporción, bueno. Es allí en donde se comentan dificultades para aprender los contenidos, dispersión, falta de madurez y autonomía o desempeños irregulares. Si bien estos criterios no se corresponden de un modo total con los resultados, trece de estos alumnos no obtuvieron puntajes mínimos, con lo cual existiría cierta relación entre el nivel comprensivo y las apreciaciones docentes.

Por lo tanto, es posible afirmar que si se aúnan los criterios cualitativos y cuantitativos atribuidos a los sujetos se observa que, quienes obtuvieron calificaciones altas, también aprobaron la prueba de comprensión. A su vez, aquellos que fueron catalogados en el grupo de rendimiento bajo no llegaron a los puntajes mínimos requeridos. En cambio, en el grupo de rendimiento medio es donde se observa mayor disparidad,

con cierta tendencia a que, en aquellos en cuyas calificaciones se anexan comentarios, es donde se observa que no llegan a los puntajes requeridos.

Se analiza ahora la situación de los alumnos de los que se relevaron informes o circunstancias particulares. El alumno que presenta una disgrafía, superó el puntaje esperado, pudiendo considerarse un buen comprendedor. Su rendimiento de acuerdo al rendimiento académico es medio y sus docentes lo califican como buen alumno, pero señalando sus dificultades de escritura. Podría decirse que su problemática no ha afectado su comprensión lectora.

Con respecto al alumno cuya madre transitaba una situación de enfermedad, puede observarse que su rendimiento en la prueba fue muy bajo, no alcanzando el puntaje mínimo requerido. A su vez, ha obtenido un rendimiento académico medio, y sus docentes lo califican como un buen alumno, pero desatento. Cabe destacar que fue uno de los alumnos que más dificultades tuvo a la hora de concentrarse y comenzar su trabajo. Podría afirmarse que su situación emocional se encontraría afectando su nivel lecto-comprensivo.

Del grupo de alumnos que se mostraron más concentrados a la hora de resolver los ejercicios, todos obtuvieron el puntaje esperado, exceptuando a uno que se ubicó un punto por debajo del límite. En cambio, de los alumnos menos concentrados ninguno alcanzó puntuaciones positivas ubicándose muy por debajo del 60% requerido.

El tiempo que les demandó la realización de la prueba osciló entre quince minutos y treinta y siete minutos. Siendo 30 minutos el tiempo que

más se reiteró (moda); el tiempo promedio fue de 24,02 minutos (media); y el tiempo que se ubica en el centro de la frecuencias es 25 minutos (mediana). Si se relacionan las variables tiempo y rendimiento no se observan influencias o tendencias que indiquen correlación.

Con respecto a las operaciones cognitivas requeridas por cada una de las preguntas se observó que:

- ✓ Sobre un total de cuarenta y ocho sujetos, dieciocho (37.5 %) se ubicaron por debajo del puntaje óptimo esperado y treinta (62.5 %) lo alcanzaron o superaron. Las puntuaciones oscilaron entre 9 y 27 puntos, siendo 30 el puntaje máximo. Si se promedian las calificaciones se obtiene una puntuación media de 18,2 puntos.
- ✓ Los ítems que apuntaban a la copia literal explícita ocuparon los dos primeros lugares, seguidos por ítems sobre inferencia macroestructural, inferencia causal e inferencia elaborativa. Estas preguntas quedaron incluidas dentro de los puntajes mínimos esperados, esto implica que el grupo en un porcentaje igual o superior al 60% cuenta con estas habilidades cognitivas.
- ✓ Los ítems que se encuentran por debajo del puntaje requerido son los referidos a una inferencia elaborativa, una inferencia léxica, una inferencia léxica con aposición, una copia literal explícita y una doble inferencia causal.
- ✓ Deben destacarse los siguientes aspectos: las inferencias elaborativas quedaron una superando el nivel esperado (pregunta 10) y otra por debajo de este, pero en el límite a sólo un punto y medio (pregunta 4).

Esto podría guardar relación con la dificultad que presentaba la pregunta 4, al requerir la activación de esquemas de conocimiento previo específicos del tema, por lo que parece que son dispares los conocimientos con los que cuenta el grupo sobre esta temática.

- ✓ Si bien dos de los tres ítems sobre copias literales explícitas se ubicaron en los primeros lugares del rendimiento, uno quedó ubicado en el anteúltimo lugar (pregunta 8); esto podría deberse a que esta pregunta quedó impregnada de las dificultades que presentó la pregunta 1. Ambos ítems se conectaban, ya que hacían referencia a un mismo concepto: el término "inocua". Responder de modo correcto la pregunta 8 implicaba haber podido realizar la inferencia léxica del punto 1.
- ✓ Los dos ítems sobre inferencias léxicas quedaron por debajo de los resultados óptimos. Estas preguntas apuntan a la posibilidad de utilizar la información sintáctica y semántica presente o sugerida en el texto. El primer ítem implicaba la inferencia de significados no explícitos en el texto, con lo cual podría pensarse en la imposibilidad de utilizar el contexto para atribuir una representación semántica al concepto sobre el que se preguntaba. El segundo, una inferencia léxica con aposición, implicaba la utilización de información explícita, pero que no pudo atribuirse al concepto. Aquí podría pensarse en la influencia que la redacción sintáctica ejerció sobre la capacidad de resolver el ítem: al no destacarse el término con la utilización de comillas o de una coma, se hizo implícito lo explícito. Quizás debido a la dificultad del término y/o a la

falta de cierta clave sintáctica, se aumentaron las posibilidades de fallar en esa consigna.

- ✓ El ítem que se ubicó en el último lugar en cuanto al rendimiento fue el de la doble inferencia causal. Esta habilidad supone descubrir relaciones de causa efecto y puede considerarse como una debilidad grupal en el momento de la realización de la prueba.
- ✓ Con respecto a la inferencia macroestructural puede decirse que, la elaboración del resumen, demanda un proceso de reelaboración de cohesión textual y coherencia global que hacen al resultado final de la redacción. Debido al mayor esfuerzo cognitivo que esta tarea requiere, se ha otorgado un mayor puntaje lo que puede observarse al analizar la Grilla 3, ya que esta habilidad cognitiva queda ubicada en el tercer lugar, siendo una de las fortalezas grupales.
- ✓ La inferencia elaborativa también se encuentra ubicada como una habilidad grupal. Debe reiterarse que lo que se testeó fue el grado de adhesión a la consigna, considerando si estaban o no presentes cada una de las operaciones pedidas. Por ello no se realizó ningún análisis de los discursos o el grado de argumentación utilizado, que podría ser objeto de estudio de otro trabajo.
- ✓ Contemplando las operaciones cognitivas puede concluirse que el grupo puede realizar copias literales explícitas siempre y cuando no haya que realizar inferencias desde lo implícito, ni se oculten sintácticamente los significados.

- ✓ Debe señalarse el contraste observado entre las consignas que requerían realizar inferencias causales. La inferencia causal propia de la pregunta cinco se encuentra en la zona de las fortalezas grupales; en cambio, la doble inferencia causal se ubica en el último lugar dentro de las debilidades. La primera sólo requería la utilización de información explícita en el texto. La doble inferencia causal debía inferirse, ya que la respuesta se encontraba implícita o indirectamente expresada.

Las autoras del instrumento contemplan también una serie de errores que se reiteran con frecuencia como: Estrategia léxica restringida, Copia literal no pertinente de información textual lejana a la palabra clave, Interposición de conocimiento previo no pertinente, Respuesta con expresión de finalidad, Copia literal mosaico, Generalización incorrecta, Interpretación, Esencia incompleta. Este grupo de errores se tuvieron en cuenta a la hora de puntuar las pruebas. En las grillas de volcado de datos aparecen señaladas las respuestas en donde se observan los errores mencionados. Una de las maneras erróneas de contestar consistió en buscar el lugar del texto en el que figura el concepto sobre el que se pregunta y responder copiando el trozo en el cual se inserta la expresión, a esto se lo denomina estrategia léxica restringida. También aparecieron copias literales no pertinentes, que consisten en copiar literalmente segmentos del texto distantes a la palabra clave. Se observó en muchas ocasiones la interposición de conocimiento previo no pertinente, es decir, más allá de la información textual el alumno responde desde su cosmovisión.

Se presentaron dificultades referidas a la temática, en la medida en que los alumnos refirieron contar con pocos conocimientos sobre ella. Por eso, fue de mucha importancia la activación de conocimientos previos que se realizó antes del inicio de la prueba. Esto puede estar relacionado con la circunstancia de que el instrumento fue pensado originalmente para alumnos con un año más de escolaridad. Habría que contemplar la posibilidad de obtener mejores resultados y mayor autonomía en el grupo etario para el que fue planeada la prueba.

CONSIDERACIONES FINALES

Al cabo del presente trabajo de investigación se abordaron los modelos teóricos que describen la comprensión lectora, que se define como un proceso complejo que permite formar, modificar e integrar estructuras de conocimiento. Poder leer y comprender supone la interacción del lector con sus procesos mentales y el texto que aporta indicios para ser interpretado. Por lo tanto, se revisaron los postulados teóricos que explican cuáles son las operaciones cognitivas implicadas y los aportes de la lingüística, que caracterizan los procesos lectores y las particularidades de los textos que permiten la comprensión.

Se registraron conceptos que describen el proceso de decodificación de palabras. Por ejemplo, según Ellis y Young para que un sujeto comprenda una palabra escrita será necesario que forme en su mente una representación conceptual de su significado. A su vez, deberá conectar esta representación semántica con las formas habladas o escritas que provee el lenguaje, haciendo intervenir una serie de almacenes de memoria.

La comprensión lectora supone también, cierto procesamiento sintáctico. Éste asigna las etiquetas sintácticas apropiadas a las diferentes secuencias de palabras de la oración y especifica las relaciones entre los objetos lingüísticos, ligándolos de manera lógica. Para ello, Mitchell describe la intervención de dos subprocesos que se conectan con información proveniente de diversas formas de memoria operativa o temporal. Uno de estos procesos se vería afectado por la información visual, la puntuación y la

categoría gramatical de las palabras leídas; el otro, por la información léxica detallada, la información semántica y la pragmática. Esto pone de manifiesto cómo interactúan los procesos involucrados en la comprensión.

Los estudios referidos al procesamiento semántico acentúan las contribuciones que realizan los lectores al momento de comprender un texto. Hacen hincapié en los procesos inferenciales que el sujeto pone en marcha desde sus esquemas de conocimiento previo, referidos al lenguaje y al conocimiento general del mundo. Este conocimiento previo es un prerequisite semántico para la comprensión, el sujeto debe contar con él y también poder activarlo. Las representaciones semánticas que se construyen del texto dependerán entonces, de los estímulos que provee el texto y de las estructuras de conocimiento previo activadas.

El modelo de construcción- integración de Kintsch otorga una explicación global del proceso comprensivo que contempla las ideas señaladas hasta aquí. Supone que desde las oraciones del texto de superficie se realizan operaciones sintácticas e interpretaciones semánticas, logrando elaborar la microestructura textual, que permite conectar las proposiciones explícitas estableciendo relaciones entre ellas. Luego, será necesario que el lector utilice distintas estrategias de aplicación de macrorreglas (supresión, generalización, integración), realice inferencias desde sus conocimientos generales y desde los esquemas de conocimiento del lenguaje, con el objeto de lograr una representación semántica del contenido del texto. A su vez, se pondrán en juego estrategias metacognoscitivas que irán controlando el proceso.

El instrumento diseñado desde la perspectiva teórica de Kintsch y elaborado por el Grupo de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, permitió inferir las estrategias de comprensión utilizadas por los sujetos de la muestra. El grupo de alumnos del 1er. Año de Educación Secundaria Básica realizó una prueba que puso de manifiesto las operaciones cognitivas con las que cuenta como fortalezas y aquellas que no se encuentran aún desarrolladas. También permitió identificar a los sujetos que pueden catalogarse como buenos o expertos comprendedores y aquellos que presentan dificultades en el nivel lecto-comprensivo. Los datos obtenidos permitieron comparar los rendimientos de la prueba con el grupo de variables relevadas sobre los sujetos del estudio. A partir de aquí han podido establecerse algunas conclusiones:

- Al considerar el sexo como variable, aparece la tendencia en el sexo femenino a obtener mejores resultados en la tarea de comprensión lectora, superando en porcentaje al sexo masculino. En el grupo de los varones se observaron mayores dispersiones en los puntajes.
- Las diferencias en cuanto a rendimientos según las distintas edades no fueron significativas, al menos en la muestra considerada.
- Los sujetos de esta franja etaria dominan estrategias que tienen que ver con lo explícito, dificultándose todas aquellas tareas que requieran de inferencias implícitas a partir de la utilización de conocimientos previos pertinentes o de claves sintácticas.
- Para responder a las distintas actividades, los sujetos realizaron inferencias a partir de su conocimiento previo del mundo y de los

conocimientos específicos del tema. Los esquemas de conocimiento que pusieron en juego generaron a veces procesos de interferencia que dieron lugar a errores.

- En las elaboraciones de las inferencias macroestructurales (resumen) se observaron distintas estrategias individuales de resolución, algunos sujetos lograban *construir* frases que integraban la información del texto con sus conocimientos previos, otros elaboraban *generalizaciones*, otros sólo *suprimían* la información accesorio.

La hipótesis del estudio planteaba que los alumnos pondrían en juego distintas estrategias de comprensión lectora, que se verían modificadas por las dificultades de aprendizaje que los estuvieran afectando. De los casos con dificultades específicas con los que se contaba en la muestra, sólo uno obtuvo una producción por debajo de lo esperado. Si bien en ese sujeto la influencia de lo emocional fue clara, los escasos datos no permiten realizar generalizaciones.

Sin embargo, pudieron correlacionarse el rendimiento académico y los resultados de la prueba. Se pudo observar que los adolescentes que presentaban mayores dificultades en su desempeño escolar, considerando descripciones cualitativas y cuantitativas, eran los que peores resultados obtenían en la prueba de comprensión. Asimismo, aquellos sujetos con rendimientos elevados lograban altas puntuaciones en la prueba. Puede afirmarse que el rendimiento académico y el desempeño escolar están vinculados a las habilidades del nivel lecto- comprensivo. Esta última

afirmación se encuentra en concordancia con los resultados de otros estudios relevados.

De aquí la importancia que adquiere toda la línea teórica que indica la necesidad y los beneficios que pueden obtenerse trabajando las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan al momento de comprender un texto.

Excede los límites de esta investigación continuar analizando los datos relevados ya que se descubren muchas líneas de trabajo. Si bien se observaron los rendimientos individuales de un modo cuantitativo y se registraron algunas características de las respuestas, éstas pueden analizarse de modo más individualizado observando cada rendimiento y cotejando de un modo más pormenorizado diversas variables.

Quedó por fuera de este trabajo el análisis de la pragmática, que también es un nivel de procesamiento que afecta los procesos comprensivos. Será una de las posibles líneas de trabajo en futuras investigaciones.

Si bien pudieron cotejarse algunos conceptos del material teórico con los datos obtenidos, la amplitud y complejidad de la temática condujo, necesariamente, a realizar sucesivos recortes focalizándose en las estrategias grupales utilizadas. Los datos permitieron observar algunas de las operaciones cognitivas que los modelos describen.

Para concluir, es posible afirmar que la comprensión lectora puede verse afectada por una gran cantidad de variables, algunas de las cuales será necesario contemplar al momento de proponer actividades de

enseñanza aprendizaje. Esto último, debido a la relación directa comprensión- rendimiento académico. Estas afirmaciones pueden ser de utilidad para los docentes que planifican, diseñan y ejecutan una serie de actividades propiciadoras de aprendizaje. Será necesario que contemplen con qué habilidades cuentan los grupos de estudio, que releven conocimientos previos y que reconozcan cómo las inferencias de sus alumnos pueden modificar un contenido textual, que no por ser explícito, puede ser comprensible o generador de cierta representación semántica. Ésta podrá variar de sujeto a sujeto según los modos de procesamiento de la información léxica, sintáctica y semántica y, de acuerdo a las diversas estrategias cognitivas que pongan en marcha.

BILIOGRAFÍA

- Allende, F.; Condemarín, M.; Chadwick, M.; Milicia, N.(2001). Fichas de comprensión de la lectura/ 2. Manual del educador y pauta de corrección. Madrid: Cepe.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Cap. 4. Madrid: Espasa Calpe.
- Beaugrande y Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Catuogno, M; Inchausti, B; Naviera, L; Erasm, J; Facal, F. (2002) *Aprender a comprender. De los procesos de semiosis textual a la lectura como función social*. Argentina: Martín.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga:Aljibe.
- Ellis, A; Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Martínez Romero, R.; Barriga Arceo, F. (1994). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria*. En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 2, Nº 2, págs. 287-304.
- Monereo, C. (coord.); Castelló, M; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

- Rojas Drummond, S.; Peña, L; Peon, M.; Rizzo, M.; Alatorre, J. (1992). *Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar*. En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 1, Nº 1, págs. 11-32.
- Rosetti, M; De Gregorio de Mac, M. (1992). *Los operadores pragmáticos*. Bs. As.: Plus ultra.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Valle, F.; Cuetos, F.; Igoa, J.; del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. (1998). *La ciencia del texto*. Bs. As.: Paidós.

ANEXO

MODELO NEUROPSICOLÓGICO (Chevrie-Müller, 1996)

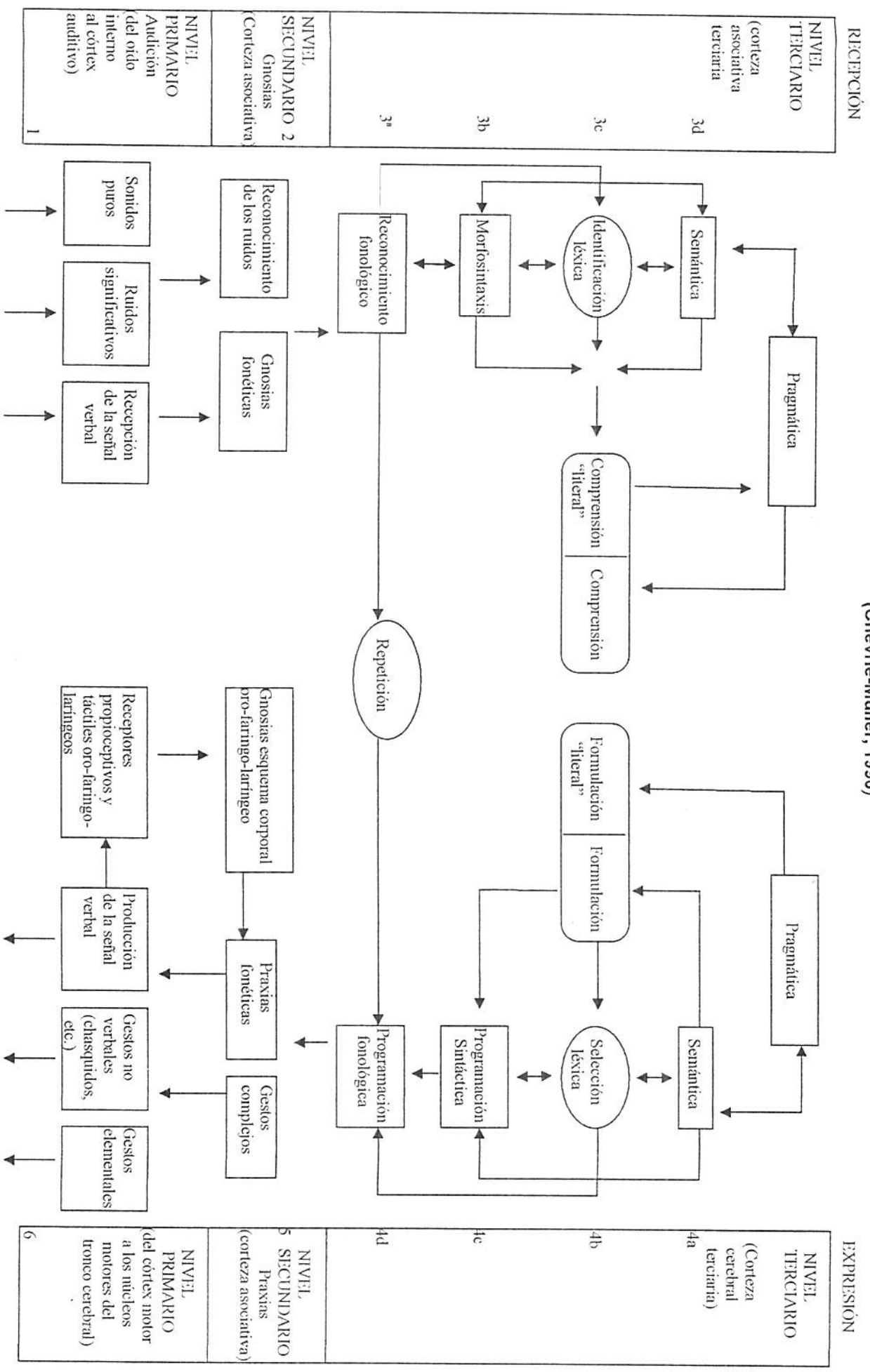
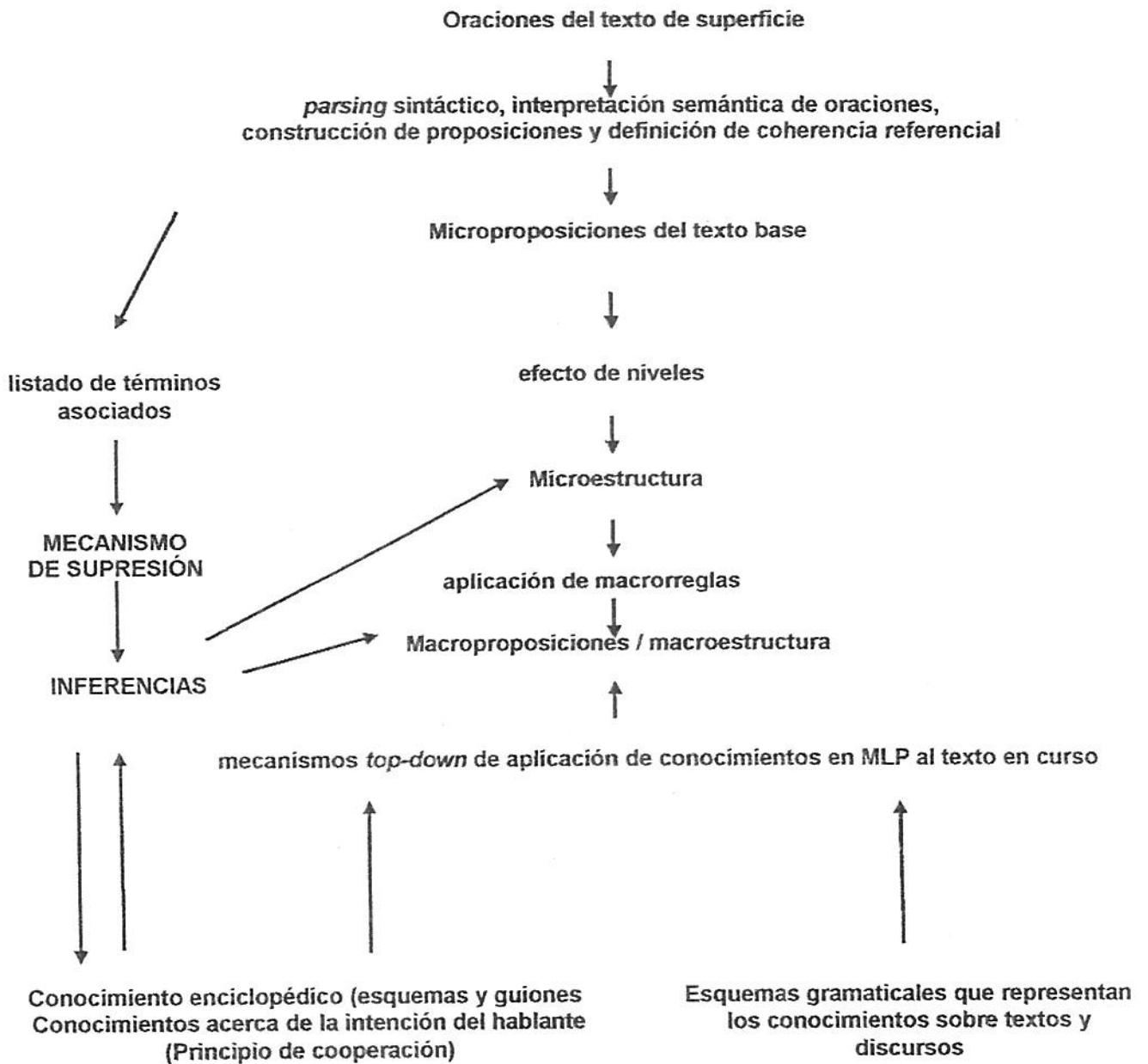


FIGURA 8

MODELO DE CONSTRUCCIÓN-INTEGRACIÓN DE KINTSCH (1988)

COMPRESIÓN DEL DISCURSO Y ACTIVIDAD INFERENCIAL



Colegio: *Instituto San Alberto*

Curso: *1eros. Años de E.S.B.* División: *A y B*

Texto: *El peligro de las transfusiones*

Se realizó activación

Fecha de aplicación de la prueba: *28 de septiembre de 2007*

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 1 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Qué significa la palabra inocua en el texto?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	No puedo contestarla		0
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Que tiene sangre limpia		3
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Pura limpia de enfermedades		3
4	M	12a.4m.11d.	2	24'			0
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	No se		0
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Significa limpia		3
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Significa compatible	Interposición de conocimiento previo no pertinente	1
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Significa sanas o libres de peligro		2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	A disposición si querés	Comete errores de redacción	1
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	Sangre sin enfermedades		2
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Pura, limpia		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Es suficiente	Interposición de conocimiento previo no pertinente	1
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Significa compatible	Interposición de conocimiento previo no pertinente	1
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Significa limpia		3

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 1 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Significa sola		1
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	Limpia, líquida		2
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Pura que no está afectada		3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Significa sana		2
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Fuera de peligro, sin enfermedades		2
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Que no está afectada, que esta limpia		3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Que no traiga a quien la reciba problemas de salud.		2
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Que no está afectada, sangre pura		2
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Sangre pura, sin sustancias tóxicas		2
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	Sin sentido		1
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	No entendí		0
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Significa posible		1
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Pura libre de gérmenes o enfermedades		3
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Posible		1
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Manera de decir sin sentido		1
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Significa segura o sana, no sé		2
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	No sé		0
32	M	12a.5m.24d.	2	22'		Copia textual de una parte del texto que no corresponde a la respuesta. Copia literal no pertinente	1

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 1 3ra. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Insuficiente		1
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Sangre sin enfermedad.		2
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Algo seguro	Interposición de conocimiento previo no pertinente	1
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Sangre limpia, sin ninguna enfermedad		3
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Se refiere a un proceso de sangre más fácil de hacer.		1
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Idéntica y segura		2
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Segura, no muy arriesgada		2
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Significa la donación de sangre	Estrategia léxica restringida	1
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Sana, sin ningún tipo de complicaciones		2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Sangre sana.		2
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Meta inalcanzable.		1
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Que no te hace daño.		2
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	Que no te hace daño.		2
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	Totalmente limpia y pura		3
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Donación de sangre propia.		1
48	F	12a.7m.1d.	2	25'	Que es imposible que no se puede alcanzar.		1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 2 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Por qué no se puede hacer transfusiones con la propia sangre en el caso de los accidentes?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Porque ya está afectada		1
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Al entrar de urgencia no hay guardada		3
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Porque la fecha de operación no está fijada. El paciente no tiene sangre guardada		2
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	Porque tiene costo muy alto		1
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Porque la persona puede llegar a morir		1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Porque la sangre puede estar infectada		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	No porque en el caso de accidente la sangre no llega en el estado que debería		1
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Meta inalcanzable por el costo de los exámenes a los que habría que someterla	Copia literal no pertinente de información textual lejana a la palabra clave	1
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	No son aconsejables, ni siquiera posibles	Estrategia léxica restringida	1
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	No sé		0
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Porque uno no sabe que va a tener un accidente no se puede prevenir. El paciente no había donado su sangre anteriormente		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Por el alto costo de los exámenes	Copia literal no pertinente de información textual lejana a la palabra clave	1
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Porque no es aconsejable	Estrategia léxica restringida	1
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Porque el paciente que tuvo un accidente no podría donar		1
15	F	12a.4m.23d.	2	16'			0
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	Porque no son seguras y la sangre no está en estado adecuado		1
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	No son aconsejables ya que en las operaciones de urgencia ya que son muy inseguras. La sangre puede haber sido dañada en el accidente		1
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Porque es necesario continuar los esfuerzos para hacer cada vez más seguros y más baratos los exámenes de sangre de donantes voluntarios		1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 2 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'			0
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Porque si hay un accidente o emergencia...		1
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Ya que la persona debe comenzar a hacerlo semanas antes y va a ser sometida a diversos procesos por su conservación		2
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Te la tienen que sacar antes... el accidente ocurre en un momento inesperado... tardaría más tiempo... en la urgencia es todo rápido		3
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Porque si alguien tiene un accidente automovilístico y necesita una transfusión de sangre urgente y alguien le dona, es peligroso porque antes de donar hay que hacerse estudios para ver que tipo de sangre tiene, y si es el caso que tiene el mismo grupo sanguíneo, ya estará dispuesta a donarle sangre		1
24	M	12a.5m.22d.	2	17'			0
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Porque es peligroso por el paciente		1
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Porque si estás enfermo podés generar daños, muerte enfermedad y sida		1
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Porque antes debe pasar por distintos procesos antes de usarla		1
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Porque no son aconsejables ni siquiera posibles		1
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Para evitar daños muerte, enfermedad y sida		1
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	No se puede porque está dañada		1
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	No sé		0
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	Para evitar ese riesgo los médicos ha comenzado a hacer transfusiones utilizando la propia sangre del paciente	Copia literal no pertinente	1
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Porque eran muy inseguras y caras		1
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Porque la persona no supo lo que le iba a suceder... antes no había donado sangre		2
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Porque el que sufre el accidente necesita sangre y si le sacan se le debe agregar más		1
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Se la debían sacar semanas antes... en un accidente. No tienen la sangre lista		3
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Porque no son aconsejables ni siquiera posibles	Estrategia léxica restringida	1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 2 Jera. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Porque la sangre no pasaría por los procesos...sería una urgencia a causa del accidente		2
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Porque por el accidente puede tener la sangre infectada		1
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Porque no son aconsejables ni siquiera posibles	Estrategia léxica restringida	1
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Porque un accidente implica operar rápido al paciente y solo puede donar su sangre semanas antes de la fecha prevista		2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Porque la sangre no pasó por un proceso de conservación		1
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Porque no son aconsejables ni posibles	Estrategia léxica restringida	1
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Porque en un accidente necesitas sangre y si te dan la tuya es lo mismo		1
45	F	13a.1m.9d.	2	35'			0
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	No son aconsejables ni posibles	Estrategia léxica restringida	1
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Porque en una urgencia y accidente no hay tiempo para hacer los análisis anteriores a la operación		2
48	F	12a.7m.1d.	2	25'	Porque la sangre no se adapta al tipo de la otra o no es aconsejable		1

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 3 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Por qué se han vuelto peligrosas las transfusiones?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Por el costo alto y los muchos exámenes que deben hacerse		1
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Porque cuando tenés sida la sangre está infectada por bacterias y los exámenes son más caros		2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Por lo caro de las investigaciones que deben hacerse		2
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	Por el aumento del sida		3
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Por el aumento del sida		3
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Porque la gente ya no quiere donar sangre		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Por el aumento del sida		3
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Por el aumento del sida hay menos personas que pueden ayudar		2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Debido ha que hay sida y es malo		2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	Porque la sangre puede esta con alguna enfermedad		2
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Por el aumento del sida		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Por el aumento del sida		3
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Por el aumento del sida		3
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Donación es una meta inalcazablde debido al alto costo de las donaciones	Estrategia léxica restringida	1
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Por el aumento del sida y deben hacerse exámenes muy costosos		3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	El aumento de enfermedad como el sida produce riesgo para la persona que necesita transfusión		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Porque la sangre puede estar impura o infectada		2
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Porque la donación de sangre inocua es una meta inalcazable debido al alto costo de los exámenes		2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 3 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Porque junto con la sangre pasa la sida y se contagia		3
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Porque la donación de sangre inocua es una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes a los que habría que someterla		2
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Por el aumento del sida		3
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Porque en caso de emergencia no es aconsejable donar sangre propia debido a que en esta hay que actuar rápidamente		1
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Porque si alguien tiene un accidente automovilístico y necesita una transfusión de sangre urgentemente alguien le dona, es peligroso porque antes de donar hay que hacerse estudios para ver que tipo de sangre tiene; y si es el caso que tiene el mismo grupo sanguíneo, ya estará dispuesta a donarle sangre		1
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	Por el aumento del sida		3
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Por el aumento del sida		3
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Por las confusiones		1
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Por el aumento del sida		3
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Por el aumento del sida		3
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Para no provocar sida		2
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Porque hay mucho sida en el mundo		3
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	Ya que no se realizan como se debe por el alto costo de los exámenes a los que había que someter la sangre		2
32	M	12a.5m.24d.	2	22'			0
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Por la sida		3
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Por el aumento del sida		3
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Las transfusiones de sida se han vuelto peligrosas por el aumento del sida	Redaccion incorrecta	2
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Han hecho más peligrosas a las transfusiones pese al aumento del sida	Redaccion incorrecta	2
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Por el alto costo de los exámenes a los que habría que someterla		2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 3 Jera. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	A causa del aumento del sida		3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Por el aumento del sida en el mundo		3
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Por el aumento del sida en el mundo		3
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Porque hay una enfermedad, el sida y eso ha hecho...		3
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Por el aumento del sida		3
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Por el aumento del sida		3
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Porque en el mundo cada vez hay más gente que tiene sida		3
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	Debido a que puede generar daños como la muerte o la enfermedad. Ej. Sida		3
46	F	12a.8m.14d	2	27'	Por el aumento del sida		3
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Por el aumento del sida		3
48	F	12a.7m.1d	2	25'	Se han vuelto peligrosas por el sida		3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 4 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Qué tiene que ver el sida con que las transfusiones sean peligrosas?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Porque gracias al sida hay que hacer transfusiones para salvar a la persona afectada		1
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Porque la sangre está infectada con el sida y es un virus mortal		2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Si la sangre tiene sida y se transplanta igual puede ser mortal		3
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	El aumento del sida ha hecho peligoras la transfusiones		1
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Porque es de urgencia		1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Tiene que ver con que cada vez hay más sida		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Es una meta inalcanzable para algunas personas, debido al alto costo de los exámenes a los que habria que someterla		1
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Si una persona con sida ofrece sangre...el paciente que necesita esa sangre puede recibir una sangre en mal estado y ser afectado		3
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Porque el sida es una enfermedad en la sangre		2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	Porque si alguien dona sangre puede tener sida		1
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Porque si la sangre tiene sida al hacerse la transfusión puede contaminar la paciente		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	No lo puede hacer		0
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	tiene que ver porque si recibís sangre de un donante que tiene sida te podés contagiar		3
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	El sida ha hecho las transfusiones más peligrosas debido al virus que posee		1
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Si te trasnfusionan sangre con sida tenés sida y es una enfermedad mortal	Uso de términos incorrectos. Redacción no adecuada a la respuesta esperada	3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	El sida es una enfermedad contagiosa que generalmente afecta la sangre. Es imposible saberlo en el momento de la donación		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Si una persona tiene sida y se le traslada a otra puede transmitirle la misma enfermedad y ocasionarle serios problemas	Redacción no adecuada a la respuesta esperada	3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Una persona que dona sangre que tiene sida esta hacien las cosas mal		1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 4 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Se puede contagiar a medida que pasa a otro organismo		3
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Porque el sida es una enfermedad en la sangre y el peligroso que sea donada sangre con esta enfermedad		3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	El sida es peligroso ya que al transmitirla al paciente que la recibió la va a traer problemas de salud hasta se puede morir.		2
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	El sida es una enfermedad peligrosa y si donás sangre teniéndola le podés transmitir la enfermedad a otra persona.		3
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Porque si alguien dona sangre a otra persona que tiene otro tipo de sangre y es una enfermedad difícil de curar.		1
24	M	12a.5m.22d.	2	17'			0
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Que el sida es uno de los posibles daños que causan las transfusiones		2
26	M	12a.6m.2d.	1	29'			0
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	El sida hace que las transfusiones sean peligrosas porque si a alguien se le da sangre con sida le puede llegar a generar la muerte		2
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	El sida es una enfermedad peligrosa que puede contagiarse con las transfusiones de sangre causando la enfermedad al que recibe la sangre		3
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	El donante puede tener sida y es contagioso, que también lleva a la muerte		2
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Si una persona con sida dona sangre y se la ponen a otro, estarían malando a esa otra persona.		2
31	M	13a.1m.29d.	2	23'			0
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	El aumento del sida ha hecho que las transfusiones sean peligrosas.		1
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Porque la sida se mezcla con la sangre y puede contagiarse al mezclarse con sangre contaminada		2
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Porque la gente que dona sangre puede tener la sangre con sida y por esa razón el que recibe la sangre se puede contagiar con sida		3
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Poque está aumentando la enfermedad y da muchas dificultades por el contagio.		2
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Poque el sida es muy peligroso y mortal y es contagiosa sangre a sangre		3
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Porque el sida es una enfermedad que se realiza con el contacto de sangre de distintas personas		2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 4 3era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	... que el sida es una enfermedad que por el momento no tiene cura y ocasiona la muerte, si un donante enfermo de sida dona sangre a personas sanas se verian perjudicadas.		2
39	F	12a.5m.6d.	2	18'			0
40	F	12a.10m.14d.	2	25'			0
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	El sida es una enfermedad que se encuentra en la sangre, entonces si un donante tiene sida, le contagia esta enfermedad al paciente		3
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Que los exámenes para tratar sida son muy costosos entonces aumenta el peligro en las transfusiones		2
43	F	13a.0m.2d.	2	27'			0
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	El sida se transmite a través de la sangre y si un donante tiene sida va a contagiar al receptor de sangre y todavía no hay cura para el sida, por eso es peligroso		3
45	F	13a.1m.9d.	2	35'			0
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	Algunas veces el que dona la sangre tiene sida y esto provoca que la sangre no esté totalmente limpia y puede contagiar la enfermedad		3
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Mediante el proceso de donar sangre se intercambia esta y de ese modo se contagia el sida.		3
48	F	12a.7m.1d.	2	25'			0

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 5 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Por qué los médicos están usando transfusiones con la propia sangre del paciente?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Para que tenga el mismo tipo de sangre que antes		2
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Para estudiar la sangre del donante		1
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Por el tema del sida		3
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	Para evitar los costos de los exámenes a los que habría que someterla.		2
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Poque es de urgencia		1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Porque tiene ganas		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Están haciendo esto, debido al alto costo de los exámenes, y tal vez mucha gente no podría donarle y habria unos riesgos		2
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Para no ser afectada con la sangre que tiene un problema		2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Para evitar riesgos como del sida		3
10	M	13a.1m.14d.	2	16'			0
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Porque la sangre inocua tiene un alto costo de los exámenes a los que hay que someterla.		1
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Para evitar el riesgo de que los exámenes estén al alto costo	Redacción incorrecta	1
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Así no se contagia el sida		3
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Porque salen muy caros los exámenes y se ha vuelto una meta inalcanzable. También por el peligro del sida.	Adiciones incorrectas para la respuesta esperada	3
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Para no contagiarse del sida y para no tener que analizar la sangre...si contiene o no el sida		3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	Los medicos están utilizando transfusiones con la propia sangre del paciente para evitar justamente el contagio de enfermedades y los estudios previos.		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Ya que la sangre de los demás puede estar infectada y/o impura... Es necesario continuar haciendo esfuerzos para hacer mas batatos los exámenes.	Adiciones incorrectas para la respuesta esperada	3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Porque para evitar el riesgo de la donación de sangre y constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes a los que habria que someterla	Redacción	2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 5 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Para asegurarse que no se contagia el sida		3
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Porque es peligrosos que la sangre del donador este afectada por el sida u otra enfermedad.		3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Para evitar los riesgos del sida y otras enfermedades		3
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Para evitar el riesgo de que la sangre absolutamente inocua constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes	Redacción incorrecta.	1
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Porque para que otra persona no le done sangre le sacan sangre de otro órgano y le ponen a esa sangre en el órgano que les corresponda	Inferencia incorrecta	1
24	M	12a.5m.22d.	2	17'			0
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Porque es más seguro utilizar la sangre de paciente y no la de un donante voluntario		2
26	M	12a.6m.2d.	1	29'			0
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Porque si la sangre es inocua sigue siendo inocua y si tiene sida no les estarían dando sangre...con sida		3
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Para evitar el riesgo de contagio de sida		3
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Para evitar enfermedades		3
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Lo están haciendo para evitar riesgos		2
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	Para evitar no cambiar la sangre del paciente		1
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	Para evitar enfermedades o muertes		3
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Para que no haya peligro hacia el donante		2
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Tiene que ver porque la gente que dona sangre, puede tener la sangre con sida y por esa razón el que recibe la sangre se puede contagiar del sida		3
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Para evitar un riesgo		2
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Porque la donación de sangre absolutamente inocua constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes		1
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Para evitar el alto costo de los exámenes...		1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 5 Jara. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Porque de esta manera el paciente no es contagiado por otra persona enferma de sida		3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Porque quizá es más barato o más segura esa forma		2
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Para evitar el riesgo que la gente no done sangre ya que los exámenes tienen un alto costo los médicos han comenzado...		1
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Porque para saber si tiene o no sida hay que someterse a muchos exámenes con alto costo		2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Para evitar el contagio de sida		3
43	F	13a.0m.2d.	2	27'		Explica el proceso pero no infiere la causa.	1
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Porque la donación de sangre totalmente inocua constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes		1
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	Para no evitar riesgos (enfermedades)	Utilización incorrecta de la negación	1
46	F	12a.8m.14d	2	27'	Para evitar que los pacientes se contagien		2
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Porque si lo hacen con la sangre de otras personas se pueden contagiar		2
48	F	12a.7m.1d	2	25'	Por que hay mucho riesgo de que la persona se enferme y muera		2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 6 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Qué significa la palabra "autológica" en el texto?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'			0
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Que se hace la transfusión con la misma sangre		2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'			0
4	M	12a.4m.11d.	2	24'			0
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Quiere decir que la lógica se maneja sola		1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Significa que puede pensar por sí mismo		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Significa inalcanzable		1
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Que tiene una lógica propia		1
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Significa las que se hacen lógicamente por la composición de sangre del paciente		2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'			0
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	...hace referencia a las transfusiones con sangre propia		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Que tiene lógica		1
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	La palabra significa donarte sangre		2
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Significa compatible		1
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Son las transfusiones con la propia sangre del paciente que se tiene que hacer la transfusión		3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	...sangre propia de la persona que va a someterse a la operación.		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Que no son aconsejables y son propias, es decir sangre propia		3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Transfusión con la propia sangre del paciente		3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 6 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Propia		2
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Obvias		1
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Transfusión de la propia sangre		3
22	F	13a.2m.18d.	3	30'			0
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Transfusión con sangre propia que se pasan de un órgano tuyo a otro de otra persona o tuyo		3
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	Significa la lógica de sí mismo		1
25	M	13a.0m.1d.	2	29'			0
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Pero		1
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Con sangre propia		3
28	M	13a.2m.5d.	3	30'			0
29	M	13a.1m.4d.	2	24'			0
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Se refiere a su propia sangre		3
31	M	13a.1m.29d.	2	23'			0
32	M	12a.5m.24d.	2	22'			0
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Autónoma		1
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Que te beneficias a vos mismo		1
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Cuando la sangre ha sido contagiada por alguna enfermedad		1
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Que no son lógicas para el paciente		1
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Son los procesos de donación del mismo paciente		3

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 5 Jera. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Significa que ya está previsto que el paciente no será contagiado porque al ser su propia sangre no corre ningún riesgo de enfermedad si la sangre pasó por los estudios realizados		3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Formas propias		1
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Significa transfusión con sangre propia		3
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Auto:propia Lógica: razonable..que son razonables		2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'			0
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Que lo hacés vos solo.		2
44	F	12a.3m.13d.	2	37'			0
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	Que es de uno mismo. Sangre propia		3
46	F	12a.8m.14d	2	27'			0
47	F	13a.0m.23d.	3	30'			0
48	F	12a.7m.1d	2	25'	Que por lógicas no es aconsejable.		1

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 7 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Por qué se marcan con los datos del paciente las bolsas en que se guarda su sangre?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Para evitar confusiones		3
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Para saber el tipo de sangre y a quien pertenece		3
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Para no confundirse con otras bolsas		3
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	Para no confundirlas		3
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Para que no haya confusiones con la sangre		3
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Para saber quien lo dona		3
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Para que no haya confusiones con la sangre de otra persona		3
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Para no poner la sangre del mismo paciente al que le sacaron sangre		1
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Para que no haya confusiones		3
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	Para no confundirse		3
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Para que no haya confusiones y no se mezclen		3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Porque para garantizar no haya confusiones		3
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Habría que hacer más estudios	Contestó siete por ocho y viceversa	1
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	Porque así pueden garantizar que no haya confusiones		3
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Para no confundir el tipo de sangre porque el paciente no se le puede poner cualquier sangre tiene que ser compatible		3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	Para no crear confusiones y evitar una muerte		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Para garantizar que no haya confusiones		3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Por si se llegan a confundir con otro paciente		3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 7 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Con el fin de que no haya confusiones		3
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Para evitar confusiones		3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Se guardan con los datos completos con el fin de que no hayan confusiones		3
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Para que después en el momento de utilizarla sepan de quien es cada sangre para utilizarla con el paciente adecuado		3
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Es para no confundirse con la sangre de los demás		3
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	Para que no haya confusiones		3
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Para garantizar que no haya confusiones		3
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Para que no haya confusiones		3
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	Para no equivocarse a la hora de la transfusión		3
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Para garantizar que no haya confusiones		3
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Con una etiqueta		1
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Para evitar confusiones		3
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	Para no confundirse con la sangre de otros pacientes		3
32	M	12a.5m.24d.	2	22'			0
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Para que no haya confusiones		3
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	Para evitar confusiones, es decir que pongan la sangre de un paciente en otro		3
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Así no hay confusiones		3
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Para garantizar que no haya confusiones		3
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Porque si se equivocan el tipo de sangre del paciente podría causar sida		3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 7 3era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Para asegurar de que durante la transfusión el paciente sea inyectado con su propia y no de otra persona que podría ser de otro tipo o inclusive estar enferma		3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Para no confundirse unas con otras (sangre de pacientes)		3
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Para evitar confusiones		3
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Para no confundirse con otra sangre de otros pacientes		3
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Para evitar confusiones		3
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Para que no haya confusiones		3
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Para que no haya confusiones si un paciente tiene un tipo de sangre y se le dona otro tipo eso puede causar problemas		3
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	Para evitar confusiones con la sangre de otros pacientes		3
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	Porque la sangre tiene que ser del mismo tipo		2
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Para que no se confundan porque la sangre tiene que ser del mismo tipo		3
48	F	12a.7m.1d.	2	25'	Para que no se pierdan y para que cuando el paciente vuelva le pongan si le falta sangre		2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 3 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					¿Qué habría que hacer para que la donación de sangre sea inocua?		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Habría que pagar y también hacer muchos estudios		2
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	Habría que hacer exámenes de sangre más baratos de donantes		2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Habría que hacer los estudios		2
4	M	12a.4m.11d.	2	24'			0
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Habría que hacer que las transfusiones sean más peligrosas		1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	Habría que hacerse un tratamiento		1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Habría que encontrar donadores de el mismo tipo de sangre	En concordancia con la respuesta de la pregunta uno	1
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Verificarla antes de introducirla.		2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	Hacer estudios		2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'			0
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Habría que someterla a costosos exámenes		2
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Continuar los esfuerzos para hacerlos más seguros y más baratos		3
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	Para que no haya confusiones	Contestó siete por ocho y viceversa	1
14	M	13a.0m.12d.	2	30'			0
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	Tendría que analizar la sangre		2
16	F	12a.10m.27d.	2	30'			0
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Evitar enfermedades como el sida , etc. Que hacen que la sangre no se inocua		1
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	Habría que ayudar a la gente que sea del sida		1

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 8 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	Habría que someterla a unos exámenes de costo muy elevado		2
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Bajar el costo de los exámenes a los que habría que someter a la sangre		3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	Evitar esas enfermedades peligrosas		1
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Habría que sacarle sangre a la gente que no tenga enfermedad		1
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Bajando el costo de los exámenes ya que son de alto costo y es por eso que no se hacen muchas transfusiones		3
24	M	12a.5m.22d.	2	17'			0
25	M	13a.0m.1d.	2	29'			0
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Para que sea posible hay que cuidarnos		1
27	M	12a.8m.1d.	2	23'			0
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	Para que la donación de sangre sea inocua es necesario continuar con los esfuerzos para hacer más seguros y más baratos los exámenes de sangre de donantes voluntarios		3
29	M	13a.1m.4d.	2	24'			0
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	Habría que hacer más baratos los tratamientos para ver si la sangre es inocua		3
31	M	13a.1m.29d.	2	23'			0
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	Nada		1
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	Tener poca sangre o tener sangre contaminada así queda poca sangre limpia.		1
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	La gente tendría que cuidarse más		1
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	Habría que bajar el precio porque está constituye una meta inalcanzable debido al costo		3
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	La deberían limpiar a la sangre para que no tenga ninguna enfermedad		1
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	Habría que bajar el costo de los exámenes a los que habría que someter la sangre		3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 8 3era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Continuar con los esfuerzos para hacer más seguros y más baratos los exámenes de sangre de donantes voluntarios		3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Continuar los esfuerzos		2
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Bajar el costo de los exámenes a los que habría que someterla		3
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Crear medicamentos para evitar el contagio del sida y otras enfermedades		1
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Habría que cuidarse		1
43	F	13a.0m.2d.	2	27'			0
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	Se tendrían que hacer unos exámenes de un costo muy alto		1
45	F	13a.1m.9d.	2	35'			0
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	El que dona sangre no tiene que tener ninguna enfermedad y la sangre tiene que ser purificada.		1
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	Una transfusión a uno mismo		1
48	F	12a.7m.1d.	2	25'			0

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 9 1era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					Elabora un texto claro y coherente sobre el contenido central del texto utilizando unas 5 o 6 líneas		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	En protocolo	Falta claridad y coherencia al conectar ideas	2
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	En protocolo	Ideas expresadas incorrectamente, falta contenido	2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	En protocolo	Claro y coherente.	3
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	En protocolo	Incompleto. Proposición global, menciona de manera correcta y general el tema.	2
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	En protocolo	Ideas confusas por la incorrecta utilización de conectores. Incompleto	2
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	En protocolo		0
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	En protocolo	Utiliza un término incorrecto para referirse a las transfusiones. Claro y coherente	3
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	En protocolo	Ideas confusas, incompleto como afirmación global del texto	2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	En protocolo	Faltan ideas	2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	En protocolo		0
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	En protocolo	Claro y coherente.	3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	En protocolo	Falta coherencia. Ideas incompletas, errores de redacción	1
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	En protocolo	Dificultad en la lectura por el grafismo	2
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	En protocolo	Incompleto	2
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	En protocolo	Resumen correcto, claro y coherente	3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	En protocolo	Hay ideas agregadas (propias de procesos inferenciales). Incompleta	2
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	En protocolo	Incompleto. Claro y coherente	2
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	En protocolo	Extenso, poca capacidad de síntesis	3

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 9 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	En protocolo	Claro, coherente y completo	3
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	En protocolo	Síntesis, no utilizó el vocabulario del texto de origen	3
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	En protocolo		3
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	En protocolo	Faltan algunas ideas centrales	3
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	En protocolo	Se excede sin posibilidad de síntesis	2
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	En protocolo		0
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	En protocolo	Faltan algunas ideas centrales	2
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	En protocolo	Falta elaboración personal, utiliza la transcripción	3
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	En protocolo		0
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	En protocolo	No transcribe las ideas solo señala en el texto	2
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	En protocolo	Muy sintético	3
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	En protocolo	Incompleto	2
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	En protocolo	Incompleto	2
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	En protocolo		0
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	En protocolo	Ideas incorrectas que no están en el texto	2
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	En protocolo		3
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	En protocolo	Regular habla del sida más que de las transfusiones, por lo cual no se refiere a un concepto central	2
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	En protocolo		3
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	En protocolo	Claro, coherente y completo	3

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 9 3era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	En protocolo	Claro, coherente y completo	3
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	En protocolo	Faltan ideas centrales del texto	2
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	En protocolo		3
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	En protocolo	Faltan ideas centrales del texto	2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	En protocolo		3
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	En protocolo	Faltan ideas centrales del texto	2
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	En protocolo	Incompleto, solo realiza una afirmación general	1
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	En protocolo		0
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	En protocolo	Incompleto, faltan ideas claves	2
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	En protocolo	No transcribe las ideas solo señala en el texto	2
48	F	12a.7m.1d.	2	25'	En protocolo	No menciona el concepto central, si extrae ideas principales pero expresadas con poca coherencia	2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 10 1era. Parte

N°	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
					Realiza un comentario personal sobre el texto considerando su temática y se te pareció difícil o no		
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	Me pareció un poco difícil porque hay palabras que no entiendo pero estuvo hecho	Falta comentario sobre la temática	2
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	El texto fue un poco difícil porque hablaba de cosas que no conozco y usa un lenguaje más apropiado	Falta comentario sobre la temática	2
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	Me pareció más o menos porque tiene un vocabulario difícil pero es fácil de entender	Falta comentario sobre la temática	2
4	M	12a.4m.11d.	2	24'			0
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	Este texto es muy importante para respetar las reglas y ...	No hace referencia al tema del texto, no menciona el grado de dificultad, no hay justificación	1
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	El texto fue fácil porque era muy fácil. El texto era malísimo.	No hay comentario sobre la temática solo un juicio valorativo. La justificación es circular.	1
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	Me pareció difícil, ya que no sabía mucho acerca del tema.	Falta comentario sobre la temática	2
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	Es entretenido y ayuda a entender una parte de la medicina no me pareció porque es un tema bastante conocido por el mundo pero tardé en entenderlo	Errores en la redacción y una omisión.	2
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	No me pareció difícil pero no entendí muy bien que era inocua. Pero me pareció interesante para poder estar informado sobre las transfusiones	Falta la justificación	2
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	Me pareció interesante. Fue difícil porque no me sabían algunas respuestas.		3
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	Para mí, el texto es interesante, porque puede informarme sobre las transfusiones de sangre. Me parecieron difíciles las preguntas sobre definir por contexto.	No aparece la justificación sobre el grado de dificultad, sin embargo justifica el interés por la temática	3
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	Es interesante hablar sobre esto y sobre la enfermedad del sida y como combatirla. Me resultó fácil porque al comprender el texto me centré en lo más importante.		3
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	El texto me pareció fácil porque lo comprendí bien las preguntas	Redacción incorrecta. Grafismo poco claro. Falta comentario sobre la temática	2
14	M	13a.0m.12d.	2	30'			0
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	El texto en general no me pareció difícil. Pero hubo algunas preguntas que tuve que pensar mucho y otras que no las pude resolver. El texto me pareció muy interesante porque me gusta saber los riesgos que puede pasar y así prevenimos	Errores en la redacción y en la ortografía.	3
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	Me pareció importante e interesante informarme sobre este tema y saber que a cualquiera de nosotros podría sucedernos el hecho de necesitar sangre, sea propia o no. Me pareció fácil, porque el texto está completo y claro.		3
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	Me pareció muy interesante ya que nos hizo tomar conciencia de lo importante que es la sangre en nuestro cuerpo. No me pareció ni difícil, ni fácil. Es apropiada para nuestra edad		3
18	F	12a.3m.11d.	2	30'			0

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 10 2da. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
19	F	12a.7m.24d.	2	23'	El texto al principio me pareció un poco difícil porque no me gusta el tema pero luego más simple porque comencé a prestar atención al contenido	Falta contenido que oriente el sentido del comentario	2
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	Creo que el texto es interesante pero muy poco explicativo. Me hubiera gustado saber más sobre transfusiones	Falta la justificación	2
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	A mi me gustó realizar esta prueba ya que te muestra lo que pasa en la realidad, y sirve para tomar conciencia de los daños que le puede hacer una persona a otra que no tenía la culpa	Falta la justificación	2
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	Este texto no me pareció difícil ni muy fácil. Lo que más me costo en este texto fue buscar por contexto el significado de las palabras	La justificación no es clara	2
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	Me pareció muy difícil encontrar un significado textual sobre las palabras inocuas y autológicas. La temática me pareció justa y un poco completa pero creo que le faltaba un poco más de información que agregue (algo que sabía) en los demás puntos	Señala haber completado la información del texto con conocimientos previos (ha realizado inferencias), atribuyendo al texto falta de información que podía atribuirse a su falta de esquemas previos sobre el tema.	2
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	Sinceramente el texto me pareció muy difícil de entender ya que tiene palabras muy complejas	Falta el comentario sobre la temática	2
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	Solamente me pareció difícil en las definiciones como por ejemplo inocua o autológica. Porque me cuesta encontrar el significado de estas dos palabras		2
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	Yo considero que el texto tiene razón y me pareció medio difícil porque me resultaba difícil encontrar las respuestas	Falta el comentario sobre la temática. La justificación no es clara	2
27	M	12a.8m.1d.	2	23'			0
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	No me pareció ni fácil ni difícil ya que algunas preguntas eran más fáciles que otras, pero hay partes del vocabulario del texto no entendi	Falta el comentario sobre la temática	2
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	Me pareció difícil debido a la poca información del texto	Atribuye al texto la falta de información pudiéndose pensar en la falta de conocimientos previos. Falta comentario sobre la temática	2
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	No fue difícil ni fácil, un término medio. Me pareció interesante para tenerlo en cuenta	Falta la justificación	2
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	El texto me pareció un poco difícil por algunas palabras, y es un tema que no entiendo casi nada.	Ausencia de esquemas de conocimiento previos	2
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	Me pareció aburrido el tema y no me gustó	Falta la justificación. Señala la ausencia de interés y por lo tanto de motivación para el trabajo	2
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	El texto me pareció informativo y servicial fue muy fácil, porque con leer 3 o 2 veces las cosas se aprenden fácilmente		2
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	El tema es importante, hay que evitar que la gente se contagie del sida, o que esta no done sangre. No me pareció difícil	Falta la justificación	2
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	El texto no me pareció muy fácil pero tampoco muy difícil porque me cuesta también cuando te preguntan el significado de una palabra. Y el tema por mi debían bajar el precio porque hay gente que muere por esa enfermedad	El comentario sobre el contenido indica cierta confusión en las inferencias propias del proceso de comprensión. Errores de ortografía	2
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	Me pareció difícil contestar las preguntas porque no entendi el texto y había palabras que no conocia	Falta el comentario sobre la temática	2
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	A mi no me pareció difícil ya que era un texto fácil de comprender y porque yo sabía un poco del tema de las transfusiones salvo que no sabía que se llamaban haci	Afirma contar con conocimientos previos. Errores de ortografía	2

EVALUACION DE LA PRUEBA GRILLA 1 Pregunta 10 3era. Parte

Nº	Sexo	Edad	R	T	Pregunta	Comentarios	P
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	Me parece que es un texto muy lógico y fácil de comprender, porque es corto y posee un vocabulario común para mi		2
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	Yo creo que es importante este texto. Lo que sí, me parecen un poco complicadas la elaboración de preguntas. Debido a que no muchas veces hablamos de este tema en clase y en general		2
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	Me pareció difícil ya que no están muy bien explicadas las cosas en detalle		2
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	Fácil no era. Me resultó bastante complicado por el vocabulario utilizado		2
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	Lo que más me costó fue la definición de algunas palabras que pedía en la consigna y como redactar algunas respuestas, por eso me pareció más o menos difícil		2
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	Me pareció un poco difícil debido a que no conocía mucho el tema		2
44	F	12a.3m.13d.	2	37'			0
45	F	13a.1m.9d.	2	35'			0
46	F	12a.8m.14d	2	27'	Me pareció muy bueno y muy preciso, es muy útil para recapacitar y para aumentar nuestros conocimientos		2
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	... conclusión los transp. de sangre son peligrosos por los riesgos y las enfermedades que se contagian, como por ej. el sida. También que no es sencillo realizarlas y se limita a ciertos tipos de casos. Me costó un poco realizarlo porque las preguntas eran para pensar, razonar.		3
48	F	12a.7m.1d	2	25'	Si, si me pareció un poco complicado porque no se mucho del tema, pero igual me pareció interesante saber sobre las transfusiones.		2

Número del protocolo	Pregunta										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	0	1	1	1	2	0	3	2	2	2	14
2	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	22
3	3	2	2	3	3	0	3	2	3	2	23
4	0	1	3	1	2	0	3	0	2	0	12
5	0	1	3	1	1	1	3	1	2	1	14
6	3	1	1	1	1	1	3	1	0	1	13
7	1	1	3	1	2	1	3	1	3	2	18
8	2	1	2	3	2	1	1	2	2	2	18
9	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	20
10	2	0	2	1	0	0	3	0	0	3	11
11	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	27
12	1	1	3	0	1	1	3	3	1	3	17
13	1	1	3	3	3	2	1	1	2	2	19
14	3	1	1	1	3	1	3	0	2	0	15
15	1	0	3	3	3	3	3	2	3	3	24
16	2	1	3	3	3	3	3	0	2	3	23
17	3	1	2	3	3	3	3	1	2	3	24
18	2	1	2	1	2	3	3	1	3	0	18
19	2	0	3	3	3	2	3	2	3	2	23
20	3	1	2	3	3	1	3	3	3	2	24
21	2	2	3	2	3	3	3	1	3	2	24
22	2	3	1	3	1	0	3	1	3	2	19
23	2	1	1	1	1	3	3	3	2	2	19
24	1	0	3	0	0	1	3	0	0	2	10
25	0	1	3	2	2	0	3	0	2	2	15
26	1	1	1	0	0	1	3	1	3	2	13
27	3	1	3	2	3	3	3	0	0	0	18
28	1	1	3	3	3	0	3	3	2	2	21
29	1	1	2	2	3	0	1	0	3	2	15
30	2	1	3	2	2	3	3	3	2	2	23
31	0	0	2	0	1	0	3	0	2	2	10
32	1	1	0	1	3	0	0	1	0	2	9
33	1	1	3	2	2	1	3	1	2	2	18
34	2	2	3	3	3	1	3	1	3	2	23
35	1	1	2	2	2	1	3	3	2	2	19
36	3	3	2	3	1	1	3	1	3	2	22
Subtotal	59	42	81	67	72	48	99	47	74	68	

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA GRILLA 2 2da. Parte

Número del protocolo	Pregunta										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
37	1	1	2	2	1	3	3	3	3	2	21
38	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	26
39	2	1	3	0	2	1	3	2	2	2	18
40	1	1	3	0	1	3	3	3	3	2	20
41	2	2	3	3	2	2	3	1	2	2	22
42	2	1	3	2	3	0	3	1	3	2	20
43	1	1	3	0	1	2	3	0	2	2	15
44	2	1	3	3	1	0	3	1	1	0	15
45	2	0	3	0	1	3	3	0	0	0	12
46	3	1	3	3	2	0	2	1	2	2	19
47	1	2	3	3	2	0	3	1	2	3	20
48	1	1	3	0	2	1	2	0	2	2	14
Total por pregunta	79	56	116	85	93	66	133	63	99	89	

Puntaje óptimo:

60%

Por alumno:

30

18

Por pregunta:

144

86,4

GRILLA 3: DE EVALUACIÓN Y DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Número de preguntas según orden creciente de dificultad		7	3	9	5	10	4	1	6	8	2				
N°	S E R T	Operaciones cognitivas										Total			
		Copia literal	Copia literal explícita	Inferencia macroestructural	Inferencia causal	Inferencia elaborativa	Inferencia elaborativa	Inferencia léxica	Inferencia léxica con aposición	Copia literal explícita	Doble inferencia causal				
1	M	12a.4m.11d.	2	22'	3	1	2	2	2	1	0	0	2	1	14
2	M	12a.7m.19d.	2	22'	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	22
3	M	12a.3m.27d.	2	19'	3	2	3	3	2	3	3	0	2	2	23
4	M	12a.4m.11d.	2	24'	3	3	2	2	0	1	0	0	0	1	12
5	M	12a.3m.5d.	2	22'	3	3	2	1	1	1	0	1	1	1	14
6	M	12a.6m.5d.	2	16'	3	1	0	1	1	1	3	1	1	1	13
7	M	12a.11m.28d.	3	23'	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	18
8	M	12a.9m.15d.	2	27'	1	2	2	2	2	3	2	1	2	1	18
9	M	12a.6m.10d.	2	16'	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	20
10	M	13a.1m.14d.	2	16'	3	2	2	0	3	3	2	0	0	0	11
11	M	13a.2m.7d.	3	20'	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	27
12	M	13a.2m.15d.	2	30'	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	17
13	M	12a.11m.25d.	2	17'	1	3	2	3	2	3	3	2	3	1	19
14	M	13a.0m.12d.	2	30'	3	1	2	3	0	1	3	1	3	1	15
15	F	12a.4m.23d.	2	16'	3	3	3	3	3	3	1	3	2	0	24
16	F	12a.10m.27d.	2	30'	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	23
17	F	12a.5m.8d.	3	30'	3	2	2	3	3	3	3	3	0	1	24
18	F	12a.3m.11d.	2	30'	3	2	3	2	2	3	2	3	3	1	18
19	F	12a.7m.24d.	3	23'	3	3	3	3	2	3	2	2	2	0	23
20	F	13a.0m.1d.	3	28'	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	24
21	F	12a.4m.17d.	3	25'	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	24
22	F	13a.2m.18d.	3	30'	3	1	3	3	1	3	2	3	1	3	19
23	F	12a.4m.21d.	3	22'	3	1	2	1	2	3	2	3	3	1	19
24	M	12a.5m.22d.	2	17'	3	3	0	0	2	2	1	1	0	0	10
25	M	13a.0m.1d.	2	29'	3	3	2	2	2	2	0	0	0	1	15
26	M	12a.6m.2d.	1	29'	3	1	3	0	2	2	1	1	1	1	13
27	M	12a.8m.1d.	2	23'	3	3	0	3	0	2	3	3	0	1	18

GRILLA 3: DE EVALUACIÓN Y DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Número de preguntas según orden creciente de dificultad		7	3	9	5	10	4	1	6	8	2			
Operaciones cognitivas														
Nº	S	E	R	T	Copia literal explícita	Inferencia literal explícita	Inferencia macroestructural	Inferencia causal	Inferencia elaborativa	Inferencia léxica	Inferencia léxica con aposición	Copia literal explícita	Doble inferencia causal	Total
28	M	13a.2m.5d.	3	30'	3	3	2	3	3	1	0	3	1	21
29	M	13a.1m.4d.	2	24'	1	2	3	3	2	1	0	0	1	15
30	M	12a.3m.19d.	2	15'	3	3	2	2	2	2	3	3	1	23
31	M	13a.1m.29d.	2	23'	3	2	2	1	0	0	0	0	0	10
32	M	12a.5m.24d.	2	22'	0	0	0	3	1	1	0	1	1	9
33	M	12a.6m.3d.	2	20'	3	3	2	2	2	1	1	1	1	18
34	F	12a.11m.14d.	2	28'	3	3	3	3	3	2	1	1	2	23
35	F	12a.6m.5d.	2	32'	3	2	2	2	2	1	1	3	1	19
36	F	12a.6m.25d.	2	30'	3	2	3	1	3	3	1	1	3	22
37	F	12a.10m.24d.	2	32'	3	2	3	1	2	1	3	3	1	21
38	F	12a.11m.21d.	2	33'	3	3	3	3	2	2	3	3	2	26
39	F	12a.5m.6d.	2	18'	3	3	2	2	0	2	1	2	1	18
40	F	12a.10m.14d.	2	25'	3	3	3	1	0	1	3	3	1	20
41	F	13a.2m.3d.	3	33'	3	3	2	2	3	2	2	1	2	22
42	F	12a.7m.29d.	3	31'	3	3	3	3	2	2	0	1	1	20
43	F	13a.0m.2d.	2	27'	3	3	2	1	0	1	2	0	1	15
44	F	12a.3m.13d.	2	37'	3	3	1	1	3	2	0	1	1	15
45	F	13a.1m.9d.	2	35'	3	3	0	1	0	2	3	0	1	15
46	F	12a.8m.14d.	2	27'	2	3	2	2	0	2	3	0	0	12
47	F	13a.0m.23d.	3	30'	3	3	2	2	3	3	0	1	1	19
48	F	12a.7m.1d.	2	25'	2	3	2	2	0	1	0	1	2	20
TOTAL					133/144	116/144	99/144	93/144	89/144	85/144	79/144	66/144	63/144	56/144

Puntaje óptimo:
60%

Por alumno:
30 puntos
18 puntos

Por pregunta:
144 puntos
86,4 puntos

Cuadro comparativo de los desempeños conceptuales, académicos y de los resultados de la prueba
División A

Alumno	Edad	Sexo	Rendimiento conceptual	Rendimientos según calificaciones	Puntaje de la prueba
Ignacio A.	12a 4m. 11d	M	Bajo rendimiento. Disperso. Se esfuerza	6.50= 2	14
Francisco C.	12a 7m 19d	M	Muy bueno.	7= 2	22
Juan D.	12a 3m. 27d	M	Buen rendimiento. Suele dispersarse	7=2	23
Tomás F	12a 4m 11d	M	Disperso, no atiende, no cumple con las pautas.	6.5=2	12
Bernardo I	12a 3m 5d	M	Bajo rendimiento. Distráido.	5= 2	14
Ignacio L.	12a 6m 5d	M	Escaso rendimiento. Desorganizado, desprolijo.	6= 2	13
Joaquín L.	12a 11m 28d	M	Muy bueno.	8.25= 3	18
Hipólito L.	12a 9m 15d	M	Muy bueno.	7.5=2	18
Juan M.	12a 6m 10d	M	Muy Bueno.	6.75=2	20
Ignacio M.	13a 1m 14 d	M	Bueno. Poco atento.	6.75= 2	11
Tomás P.	13ª 2m 7d	M	Muy bueno	8.50=3	27
Lisandro P.	13 a 2m 15d	M	Bueno. Se distrae.	7=2	14
Santiago P	12ª 11m 25d	M	Bueno. Dificultades para expresarse por escrito. Le cuesta.	6= 2	19
Lisandro P.	13ª 0m 12d	M	Bajo rendimiento. Distráido.	6=2	15
Sofía C.	12ª 4m 23 d.	F	Bueno. Se distrae.	7=2	24
Dolores C.	12ª 10m 27 d	F	Muy Bueno.	7.75=2	23
Agustina D.	12ª 5m 8d	F	Muy Bueno.	8.50=3	24
María D.	12a 3m 11d	F	Bueno	6= 2	18
Victoria L.	12a 7m 24 d	F	Bueno.	7.75=2	23
Rocío M.	13a 0m 1d	F	Muy bueno.	8.50=3	24
Sol O.	12a 4m 17d	F	Muy bueno.	9=3	24
Manuela R.	13a 2m 18d	F	Muy bueno.	8.50=3	19
Claudina T.	12a 4m 24d	F	Muy bueno. Suele distraerse.	8.25=3	19




Referencias

- Se señalan los rendimientos cualitativamente bajos y las calificaciones desfavorables de la prueba.
- Se señalan los rendimientos buenos en los que se acotan aspectos cualitativos
- Se señalan los rendimientos medios y altos y los puntajes positivos de la prueba.

Cuadro comparativo de los desempeños conceptuales, académicos y de los resultados de la prueba
División B

Alumno	Edad	Sexo	Rendimiento conceptual	Rendimientos según calificaciones	Puntaje de la prueba
Agustín A.	12a .5m. 22d	M	Bajo rendimiento. Disperso.		
Joaquín A.	13a 0m 1d	M	Rendimiento medio. Se distrae. Le cuesta	5.75= 2	10
Carlo B.	12a 6m. 2d	M	Bajo rendimiento. Se distrae. Inmaduro	7= 2	15
Gonzalo C.	12a 8m 1d	M	Bueno.	4.75=1	13
Lautraro G.	13a 2m 5d	M	Muy Bueno	6.75=2	18
Nicolás G.	13a 1m 4d	M	Escaso rendimiento. Se distrae.	8= 3	21
Pedro G.	12a 3m 19d	M	Buen rendimiento.	5.75= 2	15
Manuel R.	13a 1m 29d	M	Bueno.	7= 2	23
Guido S.	12a 5m 24d	M	Se distrae. Falta autonomía. Le cuesta.	7=2	10
Isidoro S.	12a 6m 3 d	M	Rendimiento irregular. Le cuesta.	6.25=2	9
Catalina B.	12a 11m 14d	F	Bueno. Se distrae.	6.25= 2	18
Mariana B.	12a 6m 5d	F	Le cuesta, calificaciones irregulares.	7=2	23
Melanie C.	12a 6m 25d	F	Bueno. Le cuesta.	5.50=2	19
Sofía D.	12a 10m 24d	F	Bueno. Le cuesta.	6.20= 2	22
Manuela I.	12a 11m 21 d.	F	Muy bueno	7.50=2	21
Martina L.	12a 5m 6 d	F	Bueno.	7.75=2	26
Lucía L.	12a 10m 14d	F	Bueno.	6.75=2	18
Lucía M.	13a 2m 3d	F	Bueno +	7=2	20
Agustina M	12a 7m 29 d	F	Muy bueno.	8= 3	22
Lila O.	13a 0m 2d	F	Rendimiento bajo. Se distrae regular	8.75=3	20
Julia P.	12a 3m 13d	F	Rendimiento bueno. Se distrae.	7=2	15
Valentina R	13a 1m 9d	F	Bueno +.	7=2	15
Lourdes V.	12a 8m 14d	F	Buena +.	7.25=2	12
Agustina V	13a 0m. 23d	F	Buena +.	7=2	19
Guillermina Z.	12a 7m 1d	F	Bueno. A veces rendimiento bajo. Se distrae.	8.25=3	20
				6.25=2	14

Referencias

-  Se señalan los rendimientos cualitativamente bajos y las calificaciones desfavorables de la prueba.
-  Se señalan los rendimientos buenos en los que se acotan aspectos cualitativos
-  Se señalan los rendimientos medios y altos y los puntajes positivos de la prueba.