

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO. SU EVALUACIÓN

*Telma Piacente**
*Ana María Tittarelli***

Resumen

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, está destinado a examinar la disponibilidad y utilización de instrumentos de evaluación del desempeño de alumnos a lo largo del trayecto formativo, respecto del aprendizaje del lenguaje escrito.¹ Surge de la consideración de niveles de rendimiento críticos en el dominio de la lectura y escritura en diferentes niveles educativos, señalados reiteradamente en la literatura especializada del país y del exterior. Con ese propósito se revisan las habilidades y conocimientos implicados a partir de la evidencia empírica surgida de múltiples investigaciones. En el estado actual de la investigación en curso es posible identificar la insuficiencia de disponibilidad y uso de instrumentos de evaluación en nuestro medio. Se desprenden de ello, por un lado, las dificultades para detectar la oportunidad y naturaleza de los pro-

¹ Piacente, T. & Tittarelli, A. M. *De la alfabetización emergente a la alfabetización académica. Su evaluación y promoción*. Proyecto de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Período 2006-2009.

* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra **Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I**. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: piacente@isis.unlp.edu.ar.

** Psicólogo Educacional. **Profesor Adjunto** de la Cátedra **Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I**. Facultad de Psicología. UNLP.

blemas que presentan los lectores con dificultades y con trastornos específicos de aprendizaje, y por el otro, la insuficiencia de información sobre indicadores específicos que permitan diseñar las estrategias para optimizar el desempeño en lectura y escritura.

Palabras claves: lectura - escritura - evaluación - enseñanza

Abstract

This study, that comprises one more extensive research, examines the availability and use of evaluation tools of students' performance across different educational levels, with respect to written language learning. It arises from the consideration of critical performance levels in reading and writing at different educational levels, indicated repeatedly in specialized literature nationally and internationally.

To this end, the knowledge and abilities involved at different educational levels are reviewed, taking into account the empirical evidence from multiple research studies. In the current state of our ongoing research, it is possible to identify the shortage of availability and use of such instruments in our country. Consequently, difficulties arise in detecting where and what is the nature of the problems for readers with difficulties and specific learning disabilities are located, and, as a result, in the ability to design suitable promotion strategies to optimize the performance in reading and writing.

Key words: reading - writing - evaluation - teaching

Introducción

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, está destinado, en este caso, a examinar la disponibilidad y utilización en nuestro medio de instrumentos específicos de evaluación psicológica, que permiten examinar el desempeño en lectura y escritura en distintos tramos del trayecto formativo.

Surge de la preocupación, a nivel nacional e internacional sobre los niveles críticos alcanzados en esa materia. La evidencia con la que se cuenta conduce a interrogarse sobre los procedimientos de evaluación que se utilizan a partir de los cuales detectar los aspectos a ser mejorados a través de estrategias de promoción oportunas, sistemáticas y adecuadas (ONL, 2002; PISA, 2000, UNESCO, 2008).

La lectura y escritura en diferentes tramos de la escolaridad

En las últimas décadas un número creciente de investigaciones ha puesto de manifiesto el valor y significación de las primeras habilidades y conocimientos prelectores. Entre ellos se encuentran las habilidades de *conciencia fonológica o reflexión metafonológica*, los conocimientos sobre el material impreso y las habilidades de *lectura y escritura emergentes*. Las habilidades de conciencia fonológica refieren al conocimiento declarativo explícito acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla, manipulación en la que tendrán importancia capital las posibilidades de segmentación de la sustancia fónica. Entre los conocimientos sobre lo escrito y las *habilidades de lectura y escritura emergentes*, aparecen desde la diferenciación entre imagen y texto, los conocimientos sobre las partes que componen un libro y la direccionalidad de la escritura, hasta los primeros intentos para leer y escribir a través de estrategias no convencionales o convencionales (Torgesen & Mathes, 2001; Whiterhurst & Lonigan, 2003; McCardle & Chhabra, 2004).

En cuanto a los aprendizajes de la lectura y escritura convencionales, existe en la actualidad evidencia empírica exhaustiva acerca

de la importancia del *reconocimiento y escritura de palabras* en los primeros tramos del aprendizaje y, solidariamente, de las habilidades y conocimientos que es necesario que se desarrollen. Resulta crítico el dominio del *principio alfabético*, según el cual en el proceso inicial el niño debe aprender a segmentar los sonidos del habla, a reconocer las formas y nombres de letras y las reglas de correspondencia grafema fonema que permiten identificar las unidades del lenguaje oral que codifican las letras.

Las investigaciones realizadas a este respecto ponen de relieve que evolutivamente aparecen distintas concepciones infantiles sobre el lenguaje escrito (Gombert, 2002). Concomitantemente con ellas los niños utilizan distintas estrategias en los intentos de sonorizar la palabra escrita o codificar por escrito la palabra hablada (Ball & Blachman, 1991). Tales concepciones y estrategias se ponen de manifiesto en distintos niveles de lectura y escritura, progresivamente más ajustados a las características convencionales del lenguaje escrito.

El reconocimiento y escritura automatizados de palabras (con precisión y rapidez) condiciona toda la actividad de la lectura y la escritura, puesto que permite al lector y al escritor dirigir su atención a actividades de comprensión y producción de más alto nivel, referidas a la necesidad de tomar en cuenta parámetros textuales de cohesión y coherencia. No obstante, no resultan suficientes para *comprender y producir textos*, propósito último del aprendizaje del lenguaje escrito (National Reading Panel, 2000). Aquí se ponen de manifiesto otras competencias de carácter metalingüístico, que aluden a la reflexión sobre los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito. Es decir que el lector/escritor debe ser capaz de controlar deliberadamente los conocimientos implicados en cada uno de ellos. Asimismo existen efectos de factores no metacognitivos tales como la amplitud del *vocabulario*, la *memoria a corto plazo* y los *conocimientos previos* del lector/escritor.

Las *habilidades de comprensión* involucran un subproceso complejo a partir del cual el lector sobre la base de un texto puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido. Supone un rol activo de parte del lector,

que construye el significado basado en su acervo cultural, en sus propósitos, en las características textuales y en la situación de lectura.

En cuanto a la *producción*, la *composición de unidades mayores la palabra*, que implican demandas cognitivas más complejas, el modelo clásico de Flower y Hayes (1981) postula la presencia de procesos de *planificación* de lo que se pretende escribir, de *traducción o textualización*, es decir la puesta por escrito propiamente dicha y de *revisión*, referida al control consciente de lo escrito con vistas a su corrección. Las interrelaciones entre esos procesos son complejas y recursivas y sólo se los presenta de manera secuencial para una mejor comprensión.

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito han reconocido niveles de desempeño que deberían alcanzarse a lo largo de la escolaridad (Harp, 2006). Resulta preocupante al respecto, particularmente en el país, la situación crítica en la que se encuentra un porcentaje significativo de la población escolar (UNESCO-LLECE, 2008).

El conjunto sucinto de las consideraciones realizadas conduce a interrogarse acerca de los procedimientos de evaluación disponibles y utilizados, a partir de los cuales identificar los niveles de desempeño y la naturaleza de las dificultades detectadas, para poder diseñar las estrategias de recuperación necesarias. De estos interrogantes surgen los objetivos del presente trabajo.

Objetivos

Identificar los instrumentos de evaluación tipificados y no tipificados sobre el desempeño en lectura y escritura disponibles en el país en relación con los disponibles internacionalmente.

Identificar el uso de tales instrumentos en las actividades investigativas y en la práctica docente-profesional.

Material y métodos

Se trata de un diseño transeccional descriptivo. Se informan los resultados del estudio piloto.

Sujetos y córpora: se han incluido a 15 informantes clave, investigadores, maestros y personal técnico profesional para indagar el uso de instrumentos de evaluación, cuya identificación procede de la consulta a catálogos especializados. La investigación contempla en totalidad una muestra más amplia que alcanza a 50 sujetos del Gran La Plata, pertenecientes a distintos niveles de la escolaridad y a diferentes instituciones educativas, así como a 20 investigadores sobre el tema, provenientes de distintas regiones del país.

Instrumentos

Se realizó la búsqueda y análisis de los instrumentos tipificados disponibles y se diseñó una entrevista semiestructurada y precodificada destinada a indagar los instrumentos que se utilizan.

Procedimientos

Obtención de datos. La identificación de los instrumentos disponibles se realizó a través de la consulta a los catálogos especializados de editoriales del país y del exterior, del *Institute of Mental Measurements* (Geisinger, Spies, Carlson, & Plake, 2007) y de bases de datos. Las entrevistas para indagar el uso de tales instrumentos se realizaron en los lugares de trabajo de los informantes clave, investigadores, profesionales y docentes.

Análisis de los datos. Se confeccionó una base de datos para cuantificar el tipo y número de instrumentos disponibles en el país y el uso de los mismos de parte de los diferentes informantes clave.

Resultados

Si bien no se ofrece información cuantitativa de los resultados obtenidos, en razón de la necesidad de completarlos en la investigación marco de referencia y de la extensión de este trabajo, los resul-

tados del estudio piloto permiten hacer las siguientes precisiones. En primer lugar, identificar la amplia disponibilidad de instrumentos de evaluación específicos a nivel internacional (más de 100 pruebas de lectura y escritura). En segundo lugar los diferentes procesos, habilidades y conocimientos a cuya evaluación están dirigidos, según su despliegue evolutivo.

Respecto de los desempeños preescolares se han ideado numerosas pruebas, algunas tipificadas, otras solamente aplicadas en trabajos experimentales. Examinan los habilidades de detección de rimas, juegos con palabras, comparación de sonidos, identificación del sonido inicial, medio y final y segmentación y unión (*blending*) de sílabas y fonemas para formar palabras, diferenciación dibujo/escritura, letras/números, partes de libros, direccionalidad de la escritura, escritura y lectura emergentes, entre otros (Torgesen, & Mathes, 2000; Whiterhurst, & Lonigan, 2003).

Las pruebas que evalúan el desempeño en los primeros años de escolaridad contemplan en general la inclusión de reactivos destinados a examinar la lectura o reconocimiento de letras y sílabas, lectura y escritura de listas de palabras o pseudopalabras (que no pueden leerse o escribirse sin mediación fonológica). La confección de estas listas se ajusta a ciertos requerimientos, debido al grado de dificultad que pueden entrañar (efectos de lexicalidad, de longitud y de frecuencia). En el caso de la escritura, incluyen, además, los aspectos extra alfabéticos involucrados (ortografía, puntuación, tratamiento de los espacios en blanco, entre otros) (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 1996, Ramos, & Cuetos, 1999, Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007; Defior Citoler, Fonseca et al., 2006). Menor es el desarrollo de pruebas que examinen el dominio grafopráxico, es decir al desempeño del acto psicomotor puesto en juego cuando se escribe (de Ajuriaguerra & Auzías, 1973).

Respecto de la evaluación de la comprensión textual, las pruebas específicas incluyen, sintéticamente, un conjunto de habilidades progresivamente complejas. Las destinadas a los primeros grados escolares refieren generalmente a la evaluación de comprensión de oraciones a través del juicio del lector acerca de la adecuación de una oración a una imagen, entre varias posibles, sea desde

el punto de vista de su ajuste sintáctico o semántico. En niveles algo más avanzados, se trata de las respuestas que se proporcionan a preguntas literales e inferenciales sobre diferentes tipos de textos, generalmente de carácter narrativo y expositivo (Allende, Condemarín, y Milicic, 2000; Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solis, 2007).

La evaluación de la producción escrita de oraciones y textos ha tenido un desarrollo menor en relación con el que han tenido las pruebas de lectura. Existen no obstante algunas de entre ellas, que posibilitan el análisis de las competencias en este dominio. En general, apuntan a la escritura espontánea y al dictado de palabras y frases y a la escritura espontánea de diferentes tipos textuales (Ball, & Blachman, 1991; Cuetos Vega, Ramos Sánchez, & Ruano Hernández, 2004).

Es de interés destacar, además, la existencia de pruebas complementarias de las Escalas de Inteligencia General, destinadas a la evaluación del rendimiento en lectura, escritura y matemática, como es el caso de las WIAT II (Wechsler, 2001).

Cabe señalar que no son abundantes las pruebas de evaluación de la comprensión y producción que refieran a actividades de interacción con textos complejos. Sucede con ellas que se diseñan y utilizan casi exclusivamente en actividades de investigación. Tal es el caso en nuestro medio de las pruebas de *reformulación textual* aplicadas en el ciclo secundario y universitario, que han resultado más idóneas para evaluar el desempeño en tareas de más alto nivel (Silvestri, 2001; Piacente & Tittarelli, en prensa). A través de ellas en la producción escrita se pone de manifiesto el dominio de parámetros textuales e indirectamente la comprensión que se alcanza sobre un determinado texto. Efectivamente, el enunciador restaura el contenido de un texto (o un segmento de texto), bajo la forma de un texto segundo. Otro caso lo constituye el de la *resolución de anáforas* en distintos niveles educativos, que permite identificar su comprensión según la complejidad relativa a su explicitud y distancia (Borzone, 2005).

Ahora bien, respecto a la disponibilidad de tales instrumentos aparece una clara diferenciación: a nivel internacional existen no sólo editoriales especializadas, sino además instituciones universitarias que los han publicado: Brookes Publishing, Riverside Publis-

hing, Psychological Corporation, PRO ED, Oregon University, Florida University, Nebraska University, entre otras. Las mismas resultan solidarias de los estándares nacionales y/o regionales surgidos de investigaciones específicas, sobre el desempeño en lectura y escritura que deberían alcanzarse en diferentes tramos del trayecto formativo. Se trata muy particularmente a los niveles iniciales, habida cuenta de su importancia para el desempeño ulterior.

No ocurre lo mismo a nivel nacional. Si bien existen objetivos curriculares no se cuenta con estándares nacionales y/o regionales en materia de indicadores a alcanzar en lectura y escritura. En cuanto a la disponibilidad de instrumentos de evaluación específico, publicados por editoriales como Paidós, TEA y Tekné, es más escasa y su uso más reducido aún. En este último caso se pueden observar situaciones diferenciales entre las actividades de investigación y las relacionadas con la práctica profesional en el campo educativo. Los investigadores utilizan instrumentos tipificados y elaboran instrumentos no tipificados específicos, para la evaluación de las variables bajo estudio. A nivel profesional se lo hace escasamente, en razón muchas veces del desconocimiento de su existencia, así como de la información insuficiente acerca de los marcos teóricos y de la evidencia investigativa de los que surgen. Más preocupante aún es que los desempeños en lectura y escritura, que dependen de procesos psicológicos de dominio específico, se evalúen muchas veces con instrumentos que no están diseñados para esos propósitos.

Conclusiones preliminares

Los instrumentos de evaluación que examinan desde las competencias que presentan los niños prelectores hasta las competencias que presentan los lectores avanzados, están destinados a identificar la marcha de los aprendizajes normales. Asimismo se proponen detectar oportunamente dónde se sitúan y cuál es la naturaleza de las características que presentan los lectores con dificultades o con trastornos específicos de aprendizaje. No obstante su utilidad, no es extensa la disponibilidad ni la aplicación de tales instrumentos en nuestro medio, a diferencia de lo que ocu-

re en otros países. Naturalmente se tiene que contar con la formación a propósito de los procesos implicados en la lectura y escritura para poder seleccionar y utilizar adecuadamente los instrumentos que evalúan los desempeños en la materia. Concomitantemente, de una evaluación adecuada se desprenden resultados que pueden coadyuvar al diseño de las estrategias de recuperación o promoción apropiadas.

Si bien los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística han permitido especificar los procesos implicados en los aprendizajes, particularmente en un sistema de escritura alfabético, persisten las dificultades para llevar al plano de la formación docente y de las actividades en el aula en todos los niveles educativos los conocimientos que emanan de las investigaciones específicas a este respecto (National Reading Panel, 2000; ONL, 2002; McCardle & Chhabra, 2004).

Dicho de otro modo, la formación insuficiente acerca de los procesos de aprendizaje no induce a la utilización de instrumentos específicos, excepto obviamente en el caso de actividades de investigación. Sin un conocimiento exhaustivo de lo que se debe evaluar, no es posible determinar cómo hacerlo, ni tampoco identificar los aspectos críticos que requieren del diseño de estrategias de recuperación y/o promoción.

En lo que refiere a la formación de los enseñantes, no siempre se contempla la inclusión de conocimientos acerca de las diversas funciones y formas de lo escrito, así como de las diferentes prácticas de lectura y escritura necesarias para su dominio. Estos conocimientos involucran aspectos teóricos y aplicados sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo, sobre cuáles son las intervenciones más idóneas para favorecer los aprendizajes que mejor se adaptan a los alumnos, contemplando la diversidad lingüística y cultural, no sólo en los tramos iniciales de la escolaridad sino en la escolaridad avanzada.

La investigación en curso, sin agotar la temática ni pretender hacerlo, se propone aportar evidencia acerca de la situación actual que, más allá de su interés intrínseco, pueda orientar estrategias de intervenciones oportunas, sistemáticas y persistentes a lo largo de toda la escolaridad.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: septiembre 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

- Allende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2000). *Prueba CLP. Formas paralelas*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ball, E. W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Borzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: Incidencia de la explicitud y la distancia. *Interdisciplinaria*, Vol. 22 (2), 155-182.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid, TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, R., Ramos Sánchez, J. L., Ruano Hernández, E., & Arribas, D. (2007). *Evaluación de los procesos lectores revisada-PROLEC R*. Madrid, TEA Ediciones.
- de Ajuriaguerra, J. & Auzias, L. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona, Laia.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, Paidós.
- Flower, L. S. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 214-217.
- Geisinger, K. F., Spies, R. A., Janet F. Carlson, J. F., & Plake, B. S. (2007). *The Seventeenth Mental Measurements Yearbook*. University of Nebraska Press.
- Gombert, E. (2002). La problematique de la formation autour du principe alphabétique. *Observatoire Nationale d'lecture*. Disponible on line www.inrp.fr/ONL.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts, Christopher Gordon Publisher.
- Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. & Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México, Manual Moderno.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore, Paul Brookes Publishing.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office. Disponible on line: www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm
- Observatoire Nationale de la Lecture de France (ONL) (2005). *Rapport de l'ONL et de l'Inspection Générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Disponible on line www.inrp.fr/ONL.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. M. (en prensa). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios. La reformulación textual. *Revista Orientación y Sociedad, V.6*.
- PISA (2000). *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ramos, J. L. & Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Torgesen, J. & Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas, Pro-De International Publisher.
- UNESCO-LLECE: *Segundo Estudio Regional. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Disponible on line www.unesco.org
- Wechsler, D. (2001). *Wechsler Individual Achievement Test- Second Edition-WIAT-II*. New York: Psychological Corporation.
- Whiterhurst, & Lonigan, 2003. *Get Ready to read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: Pearson Early Learning. Disponible on line www.getreadytoread.org