

# **Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito**

Early literacy and academic literacy.  
Research and assessment of the processes involved  
in written language learning.

TELMA PIACENTE<sup>1</sup>

## **RESUMEN**

Actualmente se considera que la alfabetización constituye un proceso que no tiene inicio ni fin, sino que se despliega a lo largo del ciclo vital. La proliferación de las investigaciones a ese respecto ha tenido en cuenta la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito en una sociedad altamente letrada, así como las dificultades observadas a ese respecto en distintos niveles educativos. Sin embargo, no han sido menores las polémicas en torno a la evaluación en diferentes tramos del trayecto formativo, en función de modelos y perspectivas teóricas diversas en torno a su enseñanza y aprendizaje. Las controversias se han centrado en la consideración de las definiciones posibles de lectura y escritura y en las relaciones que guardan entre sí el lenguaje oral y escrito, así como en los usos y funciones que conllevan. La dilucidación de estas cuestiones refiere por una parte a especificar la naturaleza del lenguaje escrito y de los elementos que toma en cuenta para representar el lenguaje oral. Por la otra, a delimitar las unidades de análisis a ser consideradas, que corresponden al aprendizaje del sistema de escritura, por un lado y al dominio progresivo en la comprensión y producción de textos, por otro. Sin desmedro de las relaciones que guardan entre sí ambas unidades, la evaluación de los

---

<sup>1</sup> Conferencia VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Lisboa, Portugal, Facultad de Psicología, 25-27 de julio, 2011.

diferentes procesos incluidos debe precisar con nitidez los aspectos implicados, en consonancia con la evidencia empírica proporcionada por las actividades investigativas. Se considerarán los instrumentos con los que se cuenta a ese respecto y de harán reflexiones acerca de sus alcances. Sólo una evaluación precisa, que implica la recolección, análisis e interpretación de información relevante sobre las características de las habilidades y conocimientos bajo estudio, posibilita tomar decisiones o hacer recomendaciones fundamentadas, a partir de las cuales derivar estrategias de intervención, tanto en los procesos normales de aprendizaje, como cuando se presentan dificultades.

**Palabras clave:** alfabetización, evaluación, sistema escritura, interacción textual.

## **ABSTRACT**

Today, teaching literacy is considered a lifelong process without a definite start or end point. A growing number of studies takes into account the importance of learning the written language in a highly literate society and the difficulties found at different levels in education. In addition, there have been increasing discussions regarding testing at various points of the learning process, in terms of the models and theoretical frameworks for teaching and learning. Disagreements center on possible definitions of reading and writing and the mutual relationship between spoken and written language, as well as their uses and functions. Part of the discussion focuses on determining the nature of the written language and identifying the elements of the spoken language it chooses to represent. Additionally, researchers attempt to delimit the units to be analyzed specifically within the written language system and also in terms of the ongoing process of text comprehension and production. Besides the relationship between these units, assessing the processes involved must clearly identify the different aspects in accordance with empirical evidence from research. We will discuss the current tools and reflect upon their scope. Only a precise evaluation in terms of collecting, analyzing, and interpreting relevant information about features of the skills and knowledge under scrutiny will allow solidly backed decision-making. Such decisions are key in establishing intervention strategies for normal learning environments as well as those where difficulties arise.

**Keywords:** attachment, social support, inner working models, anxiety, and avoi-dance.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la alfabetización inicial y de la llamada alfabetización académica, pone de manifiesto algunas de las cuestiones más críticas desde el punto de vista de la investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. Se trata obviamente en el primer caso de los aprendizajes iniciales. En el segundo de la interacción en comprensión y producción de textos complejos.

Cabe plantear entonces, en primer lugar, qué es aquello que la investigación nos informa acerca de las diferencias entre lectores/escritores novatos y expertos y, en segundo lugar, de qué manera aprehender, desde el punto de vista de la evaluación psicológica los procesos que dan cuenta de tales diferencias.

Sabido es que las primeras dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito se sitúan en los primeros años de la escolaridad, pero, adoptando distintas características, persisten aún en la escolaridad superior.

Los informes internacionales al respecto han proporcionado suficiente evidencia empírica acerca de índices preocupantes respecto de la competencia en el lenguaje escrito. En tal sentido se inscriben los informes PISA, 2000, 2009; UNESCO-LLECE 2008 entre otros.

## Importancia del lenguaje escrito

Mucho se ha discutido acerca del papel de la alfabetización en relación con el desarrollo cognitivo humano. Pero para abordar esta cuestión es necesaria la reflexión acerca de la naturaleza del lenguaje escrito y de aquello que implica y ha implicado a lo largo de la historia.

El lenguaje escrito es una invención del hombre que adviene tardíamente, alrededor del cuarto milenio aC. Su desarrollo ha sido enorme en las culturas letradas, por las múltiples funciones y usos a los que ha sido destinado. Resulta ilustrativo entender su eficacia cuando se intenta comprender el significado de distintas manifestaciones pictóricas y monumentales, que han quedado como testimonio de las posibilidades humanas desde sus orígenes, pero que sin embargo constituyen un enigma hasta la actualidad.

Tal es el caso de las pinturas rupestres de las que llegó a dudarse de su origen prehistórico; de uno de los monumentos megalíticos más significativos, como es el caso de Stonehenge (el análisis con el carbono C-14 ha podido precisar que este monumento tiene una antigüedad de cerca de 1845 años aC); de la rica cultura maya, cuya escritura no ha sido totalmente decodificada.

La comprensión del Imperio Egipcio, sólo fue posible merced a la obra de Jean-François Champollion, quien

logró descifrar los jeroglíficos. Y pudo hacerlo porque en la Piedra Rosetta el texto está escrito por partida triple, en jeroglífico (acorde a un decreto sacerdotal), en demótico (la escritura nativa de uso diario) y en griego (el idioma del gobierno).

Dicho de otro modo, sólo conocemos a nuestros antepasados con un margen mayor de certidumbre cuando han dejado un testimonio escrito que somos capaces de decodificar.

La quema de la Biblioteca de Alejandría que existió durante 947 años, que logró reunir casi todo el conocimiento en todas las áreas del saber humano de la época (se estima que empezó su vida con el reinado de Ptolomeo I (362-283 adC, y terminó trágicamente en el año 48 aC), significó una pérdida irreparable, y todo el saber acumulado durante siglos desapareció en poco tiempo. Ese saber tardó cientos de años en recuperarse, y se estima que jamás se volverá a contar con mucha de la evidencia contenida acerca de nuestro pasado.

Desde la perspectiva literaria, Fahrenheit 451 (Bradbury, 1953/2007), quizá la obra más significativa de ciencia ficción, plantea con crudeza la importancia de la lectura y la hipótesis fuerte acerca de la necesidad de su abolición para impedir pensar.

Podemos afirmar, entonces, que el lenguaje escrito constituye el reservorio de nuestra cultura, que nos permite

comprender su sentido y significado pasado y presente, así como inferir su futuro.

### **La naturaleza del lenguaje escrito y su aprendizaje**

Ahora bien ¿Qué es el lenguaje escrito? En términos de Sampson (1997) el lenguaje escrito refiere a un “un sistema para representar enunciados de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles” (p. 38). Esta circunstancia lo diferencia netamente de otras marcas gráficas como los dibujos y otras representaciones pictóricas que no pueden ser decodificados como palabras porque no están codificados como palabras (Halliday, 1988).

Estas consideraciones han tenido repercusiones importantes en relación con los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de la lectura y la escritura. Tomar en consideración los aspectos a ser evaluados en tales aprendizajes requiere a su vez detenerse en la naturaleza del lenguaje escrito.

El Siglo XX ha sido el escenario de estudios novedosos relativos a su definición, sus peculiaridades y forma particular de utilización de los recursos léxico gramaticales, así como de los elementos distintivos en los que se actualiza en diferentes sistemas de escritura, y de los múltiples tipos y géneros textuales a los que ha dado lugar.

Desde la perspectiva de la alfabetización, también a lo largo del siglo XX hemos asistido a la universalización de la enseñanza primaria, luego de la enseñanza secundaria y al incremento sustantivo de los estudios universitarios. Estas circunstancias han traído aparejadas, conjuntamente con la ampliación del campo de la evaluación psicológica, la necesidad de contar con indicadores relevantes que proporcionen información sobre los procesos de adquisición del lenguaje escrito y de su dominio progresivo en relación con las exigencias de una cultura letrada.

Contemporáneamente hablamos de un continuo que se extiende desde la alfabetización temprana hasta la alfabetización académica. Muchas son las polémicas que se han suscitado a este respecto, y obviamente han sido múltiples las repercusiones en torno a la evaluación de los aprendizajes en materia de lectura y escritura.

Intentaremos delimitar en primer lugar los dos polos de ese continuo, para luego detenernos en algunas de las cuestiones inherentes a su evaluación.

Por alfabetización temprana se entienden las habilidades y conocimientos prelectores que adquieren los niños aproximadamente hasta los 5 años de edad, en relación con las interacciones con el contexto de crianza. Esas habilidades y conocimientos refieren al conocimiento diferencial de lo escrito, a las habilidades incipien-

tes de conciencia fonológica y a las primeras escrituras, generalmente no convencionales (Whitehurst & Lonigan, 2003). Volveremos más adelante sobre este tópico.

En cuanto a la alfabetización universitaria, en el otro extremo del continuo, se hace referencia a la posibilidad de interacción, tanto en comprensión como en producción, con textos escritos complejos: los textos de autores disciplinarios, así como a los procesos de aprendizaje a partir de tales textos. También en este caso volveremos a retomar el tema.

### **Los desarrollos de la investigación y la evaluación del desempeño en lectura y escritura**

Dejaremos de lado las investigaciones históricas en torno a los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito entendidos como el desarrollo de los niveles madurativos requeridos en el nivel inicial, o bien de los procesos perceptuales o motores involucrados, o de manera más genérica del desempeño intelectual.

Nos centraremos en las investigaciones que en los últimos treinta años aproximadamente han abordado por un lado la naturaleza de un objeto de conocimiento complejo, como es el caso del lenguaje escrito y, por otro, la delimitación de las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Tales indagaciones suponen

conceptualizar a la lectura y la escritura como procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico.

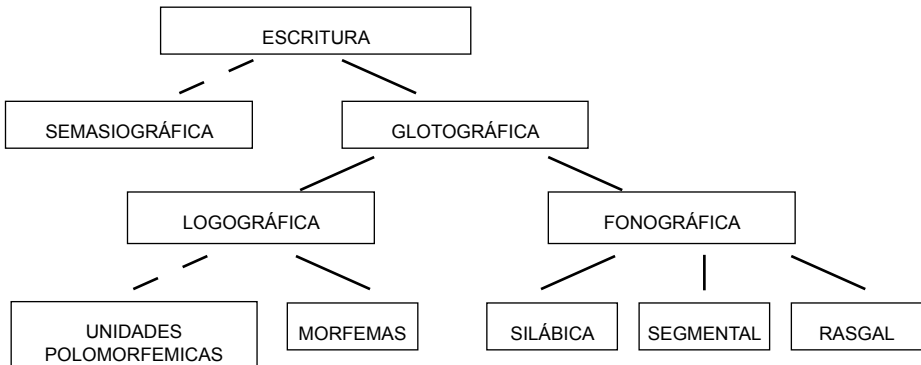
Las controversias y conflictos acerca de los métodos de enseñanza, de su eficacia y de las posibilidades de evaluación de sus resultados pueden ser esclarecidas tomando en consideración algunas de las siguientes cuestiones.

En primer lugar cabe tener en cuenta cuál es el sistema de escritura del que se trate. Por sistema de escritura entendemos a un conjunto de marcas o grafemas y de reglas que determinan la relación entre dichas marcas y las unidades lingüísticas que representan (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre, & Plana, 2004).

La clasificación de los sistemas de

escritura depende, como todo sistema clasificatorio, de los criterios utilizados. El proporcionado por Sampson (1997), que se basa en el principio de doble articulación del lenguaje, enunciado por Martinet (1970), le permite distinguir, en principio, sistemas de escritura semasiográficos y glotográficos.

Los sistemas semasiográficos, cuyo estatuto de escritura es discutible, representan “ideas”. Los glotográficos, unidades de la lengua oral. A su vez, los sistemas glotográficos se dividen en logográficos y fonográficos, según representen las unidades de primera o segunda articulación del lenguaje oral, de acuerdo a la distinción propuesta por Martinet (1970). El esquema clasificatorio sería el siguiente:



Fuente: Sampson, G. (1997). Sistema de escritura. Análisis lingüístico, p. 46.

Dentro de los sistemas de escritura fonográficos, los símbolos individuales de los sistemas silábicos representan sílabas; los segmentales, segmentos de sonido, como es el caso de los fonemas en los sistemas de escritura alfabéticos, y los rasgales, rasgos fonéticos, que pueden tomar valores positivos o negativos.

El sistema de escritura en español y portugués es alfabético, es decir que selecciona como unidades de representación las de segunda articulación, los fonemas (Martinet, 1970; Faber, 1990; Samson, 1997). Estos sistemas se rigen por el principio alfabético que puede enunciarse como el de correspondencia biunívoca entre los fonemas de la lengua oral y los grafemas de la lengua escrita. Sin embargo ningún sistema de escritura alfabético ha respetado totalmente ese principio (Piacente, 2005). El grado relativo de consistencia entre esas correspondencias, permite a su vez clasificar a las escrituras alfabéticas como de ortografías opacas (como es el caso del inglés), o de ortografías transparentes (como es el caso del español, el portugués, el servocroata, entre otros).

Ahora bien, el sistema de escritura alfabético no se agota en ese principio, sino que involucra aspectos tales como:

- 1. La representación de marcas diacríticas (acentos ortográficos, diéresis, virgulilla, entre otros).
- 2. La representación de signos

ortográficos que contribuyen a la correcta lectura e interpretación de un texto, y comprenden los signos de puntuación (puntos, comas, comillas, dos puntos, signos de exclamación e interrogación, entre otros) y signos auxiliares (apóstrofes, asteriscos, barra, guiones, etc.).

- 3. El uso de mayúsculas y minúsculas, en imprenta y manuscrita.
- 4. El uso adecuado de la norma ortográfica.
- 5. La representación gráfica de las unidades léxicas, circunstancia que supone la separación entre palabras en oraciones y textos.
- 6. El tratamiento de otros espacios en blanco en la escritura.

Por otra parte el lenguaje escrito no se reduce a su sistema de escritura. Señalamos al principio la larga historia de la cultura letrada de muchas sociedades que ha permitido plasmar diferentes tipos y géneros textuales, cuando de lo que se trata es de unidades mayores a la palabra y a la oración: los textos. Ellos han permitido una acumulación y posibilidad de comunicación de conocimientos, incrementada en una magnitud que no ha conocido parangón a partir de lo que podríamos denominar “la galaxia informática”.

Ahora bien, los textos pueden ser definidos, al menos en principio y de modo más o menos genérico, como un conjunto de oraciones que guardan entre sí relaciones de cohesión y co-

herencia. Es decir que en materia de evaluación nos encontramos con letras, palabras y textos.

Estas consideraciones, aunque breves nos permiten situar los dos grandes subprocesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura: el reconocimiento y escritura de palabras y la comprensión y producción textual, así como los dominios cognitivos implicados en cada uno de ellos. El esclarecimiento de estos dominios permitirá abordar entonces la evaluación psicológica que se desprende de ellos.

### **Reconocimiento y escritura de palabras**

Muchas son las controversias acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, de los métodos más eficaces de enseñanza y consecuentemente de la evaluación de los conocimientos y habilidades alcanzados por los aprendices.

En general se han centrado en cuáles son las unidades que deben seleccionarse para la enseñanza y en qué medida se puede asegurar que los niños aprenden el sistema sin instrucción explícita (Snow & Juel, 2005). De la respuesta a estos interrogantes han surgido distintos métodos de enseñanza y enfoques evaluativos. Son conocidas las controversias entre los métodos globales y analíticos (whole lenguaje y phonics), que ponen un acento diferencial entre decodificación/codificación

por un lado o comprensión/producción por el otro.

No existe duda alguna acerca de que la finalidad última de aprender a leer y a escribir es poder interactuar con textos progresivamente más complejos. De ahí el énfasis puesto en la interpretación de un texto. Pero no se puede “interpretar” sino se puede decodificar.

Es necesario remarcar que en la lectura se trata de extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde (Morais, 1998). Por ello la denominación de reconocimiento de palabras. Reconocimiento porque las palabras se conocen y se reconocen cuando se presentan en otro soporte diferente al auditivo. En sentido contrario, en la escritura se trata de recuperar los ítems almacenados para plasmarlos en la transcripción gráfica que les corresponde.

Adicionalmente debemos hacer algunas moderaciones acerca de la concepción de la comprensión verdadera como la interpretación surgida de las interacciones y cogniciones en reacción hacia lo que se ha leído. En todo caso representa una aproximación válida para determinados tipos de textos, generalmente los textos literarios, que producen en cada lector diferentes efectos de sentido. Los textos instruccionales limitan notablemente esa posibilidad: cuando se lee una receta es importante no confundir ajo con ají, o sal con cal y



la interpretación raramente es discutida.

De modo tal que el énfasis en el código o en la comprensión debe conducir a un enfoque integrado en materia de enseñanza y por cierto en evaluación, teniendo en cuenta las diferentes etapas por las que atraviesan los aprendices hasta llegar a convertirse en lectores/escritores expertos.

La evidencia empírica surgida de numerosas investigaciones señala con precisión que en los tramos iniciales son las unidades más pequeñas las que deben ser consideradas. Dicho de otro modo, la capacidad de lectura y escritura en los inicios del aprendizaje<sup>2</sup> demanda el dominio del principio alfabético, que requiere:

- La capacidad de identificar las letras (reconocimiento de letras del alfabeto latino en el caso del español y de todas las lenguas que lo utilizan).
- La capacidad de identificar los fonemas en el seno de las palabras orales (conciencia fonémica: sensibilidad hacia o la conciencia explícita de la estructura fonológica de las palabras del propio lenguaje).
- La capacidad de aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (Código Grafo Fonético, es decir las maneras regulares en que las letras representan los fonemas que constituyen las palabra).

Los buenos y malos lectores/escritores o los lectores/escritores iniciales y los expertos difieren entre sí en la identificación rápida y eficiente de las palabras (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). 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 (National Reading Panel, 2000).

### **Comprensión lectora**

Señalamos más arriba que un texto no es simplemente un conjunto cualquiera o aleatorio de oraciones, sino un conjunto coherente y cohesionado de oraciones. Para comprender/producir un texto es necesario que el lector arribe a una representación integrada del mismo, es decir que cada nueva oración sea evaluada e integrada en relación con el texto previo, hasta alcanzar una elaboración de conjunto. De este modo se ponen de manifiesto otras competencias de carácter metalingüístico, que aluden la reflexión sobre los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito (y en la escritura sobre aspectos normativos).

---

<sup>2</sup> Cuando se trata de sistemas de escritura alfabéticos

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.

Esas competencias suponen asimismo 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/escritura (Gunning, 1998), que en el caso de los estudios de cualquier nivel educativo involucra a estudiantes y docentes, en un contexto social particular. Leer y escribir implican algo más que el desarrollo de habilidades básicas. Constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que comprenden el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos (Moje, Dillon & O'Brien, 2000; Gee, 1996, 1999; Lee, 1995; Hourigan, 1994; Street, 1984; Scribner & Cole, 1981). Y para que ello sea posible es imprescindible la comprensión/producción de diferentes tipos de textos, procesos de enseñanza explícita y evaluación adecuada de los distintos componentes que se encuentran en juego en diferentes niveles de desempeño en lectura y escritura.

La comprensión de un texto según la concepción simple de Gough

& Tunmer (1986), postula que es una combinación multiplicativa de habilidades de decodificación y habilidades de comprensión oral, en resumen,  $C = D \times C$ . (Alegría, 2006, Hoover & Gough, 1990). Posteriormente Gough, Juel & Griffith (1992) señalaron la importancia relativa de la decodificación y la comprensión oral según se trate de los tramos iniciales o posteriores del aprendizaje: la decodificación resulta crítica en el comienzo de la alfabetización y la comprensión oral se torna más importante a partir de la escolaridad secundaria.

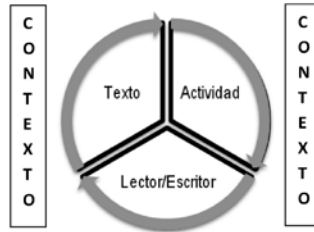
Sin embargo, debemos acotar que la organización propia de lo escrito, muchas veces más compleja y con mayor densidad lexical que la organización de la oralidad, requiere, de competencias particulares (Halliday, 1988).

El modelo proporcionado por Pol-selli Sweet & Snow (2003) justamente remarca todos los elementos a ser considerados: el texto, el lector, la actividad y el contexto (Figura 2)

Los trabajos de Kintsch (Kintsch & Rawson, 2005) señalan a su vez que existen tres niveles de relativos a las diferentes clases de información que pueden estar representadas el proceso de comprensión.

Primero, existe un nivel lingüístico o procesamiento de las palabras y frases particulares contenidas en el texto. Incluye la decodificación de los signos gráficos, el reconocimiento de palabras

**Figura 2: Un modelo heurístico de la comprensión lectora**



Fuente: Polselli Sweet, & Snow, C. E. (2003), *Rethinking Reading Comprehension*, p. 3.

y el análisis sintáctico, es decir la asignación de los roles que cumplen las palabras en oraciones y frases. En este nivel el caudal léxico cumple un papel importante.

El segundo nivel corresponde al análisis semántico que determina el significado del texto. El significado de las palabras se combina formando unidades de ideas o proposiciones. Las proposiciones están interrelacionadas en una compleja red, denominada microestructura del texto. Las proposiciones pueden relacionarse a través de la correferencia, es decir cuando dos o más proposiciones refieren al mismo concepto. El conjunto de un texto posee también de un modo específico relaciones semánticas. Es decir, la microestructura en sí misma está organizada en unidades de nivel más alto: la macroestructura. La macroestructura involucra el reconocimiento del tópico

global y sus interrelaciones, frecuentemente convencionalizadas de acuerdo a esquemas retóricos familiares. La microestructura y la macroestructura conjuntas se denominan texto base o base del texto, que representa el significado del texto. Pero si el lector comprende solamente aquello explícitamente expresado en un texto, la comprensión es superficial, quizá suficiente para reproducir el texto, pero no para una comprensión profunda.

Finalmente, el contenido de un texto debe ser utilizado para construir un modelo de situación. Ese modelo se compone la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor. Puede no restringirse al dominio verbal de modo tal de comprender imágenes, emociones y experiencias personales.

## **El desempeño en escritura**

Si bien los procesos de comprensión/producción comienzan a establecerse, obviamente, en el mismo período que el correspondiente al reconocimiento y escritura de palabras, continúan perfeccionándose no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino también a lo largo de la vida, es decir que, si median ciertas prácticas, podemos llegar a ser alfabetos cada vez más perfeccionados.

En cuanto a la producción, la composición de unidades mayores la palabra, que implican demandas cognitivas más complejas, el modelo clásico de Flower & 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. Posteriormente el autor revisó el modelo considerando un nivel más amplio: la reflexión, que comprende resolución de problemas e incluye la planificación. La textualización fue retitulada como producción textual y el proceso original de revisión fue expandido de modo tal de incluir la interpretación textual (Hayes, 2006).

Las interrelaciones entre esos procesos, un el modelo original y en el revisado, son complejas y recursivas y sólo se los presenta de manera se-

cuencial para una mejor comprensión. En líneas generales corresponden a los modelos de escritura experta.

Por otra parte, los modelos propuestos para la escritura infantil son diferentes. Bereiter & Scardamaglia (1987), más que modalizar la escritura infantil como una versión deficiente de la escritura experta, proponen un modelo alternativo para explicar cómo la escritura puede lograrse (tanto en niños como en adultos) sin muchas de las estrategias descritas por Hayes. Caracterizan tales escrituras como “conocimiento contado”, según el cual para generar un texto, los escritores sondean en la memoria de manera simultánea el tópico de la tarea y el género, y a medida que escanean en la red de la memoria el conocimiento relacionado, recuperan el contenido del texto.

## **Los procesos de evaluación de la lectura y la escritura**

Cabe reiterar que tanto en lectura como en escritura resulta preocupante, particularmente en los países iberoamericanos, la situación crítica en la que se encuentra un porcentaje significativo de la población escolar, tal como ha sido identificado en informes comparativos internacionales.

Los elementos analizados respecto de la lectura y la escritura, deben ser considerados a la hora de la evaluación: no es posible identificar las competen-

cias del lector/escritor en ausencia de información sobre las características textuales, los propósitos de las actividades de lectura y escritura, las estrategias de enseñanza y el contexto en el que se llevan a cabo, así como los diferentes niveles de comprensión/producción involucrados.

Estas consideraciones se encuentran en consonancia con la ampliación de las unidades de análisis consideradas actualmente en la evaluación psicológica: los sujetos, los contextos, las interacciones y la eficacia de las intervenciones.

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 realizar recomendaciones fundamentales acerca del diseño de las estrategias de recuperación necesarias. No ajena a estas cuestiones se encuentran los recursos que las distintas instituciones educativas ponen en marcha para promover las competencias en lectura y escritura.

### **Disponibilidad de instrumentos de evaluación**

Existe una clara diferenciación a este respecto: a nivel internacional existen no sólo editoriales especiali-

zadas, sino además instituciones universitarias que los han publicado: Brookes Publishing, Riverside Publishing, Psychological Corporation, PRO ED, Oregon University, Florida University, Nebraska University, TEA Editorial en España, El Manual Moderno en México, Paidós en Argentina, entre otras.

Los instrumentos disponibles refieren en mayor medida a la lectura que a la escritura y en el primer caso a los tramos iniciales del aprendizaje. Por otra parte, es diferencial su distribución en diferentes países. A nivel internacional se cuenta con más de 100 pruebas de lectura y escritura, pero no siempre esto se verifica en países particulares.

En cuanto a las dimensiones a las que están dirigidos, refieren a los diferentes procesos, habilidades y conocimientos, 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). Asimismo inclu-

yen la evaluación de los denominados contextos alfabetizadores: el hogar y la escuela (Neuman, Dwyer, & Koh, 2000; Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2008; Smith, Brady, & Anastosopoulos, 2002; 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 Vega, Ramos Sánchez, & Ruano Hernández, 2004; Defior Citoler et al., 2006; Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007; Ramos Sánchez, & Cuetos Vega, 1999).

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, Condemarin, & Milicic, 2000; Cuetos Vega, Ramos Sánchez, Ruano Hernández, & Arribas, 2007); Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007).

En Argentina, se ha publicado recientemente el Test Leer para Comprender TLC (Abusamrra, Ferreres, Reiter, De Beni, & Cornoldi, 2010), destinado a los alumnos del 5°. 6° y 7° año de escolaridad. La comprensión textual ha sido encarada a partir de un modelo multicomponencial que integra diferentes áreas, que trasciende la evaluación habitual. Los 11 componentes seleccionados que refieren a una pluralidad de dimensiones a ser tenidas en cuenta a la hora de detectar fortalezas y debilidades en el desempeño lector.

1) La estructura básica del texto remite al reconocimiento de parte del lector del lugar, los personajes, el tiempo y los sucesos que se presentan.

2) Los Hechos y secuencias destinados permiten identificar cómo se los individualizan según las características propias de cada tipo de texto.

3) La semántica léxica dirigida a determinar de qué manera el lector identifica las relaciones de significado locales y entre las palabras y las oraciones del texto.

4) La estructura sintáctica del texto, que aborda las relaciones entre las distintas oraciones que componen un texto.

5) La cohesión textual, que examina la capacidad para establecer relaciones entre elementos textuales y las ideas contenidas en ellos.

6) Las inferencias, que implican conocer no sólo las relaciones que el lector establece entre las distintas partes del texto, sino además la información que debe reponer para completarlo, a partir de su conocimiento general del mundo y de sus conocimientos específicos de dominio.

7) La intuición del texto, que involucra factores metacognitivos que permiten reconocer los tipos textuales, a partir de los cuales generar expectativas a propósito del contenido del texto, circunstancia que orienta los objetivos de la lectura.

8) La jerarquía del texto, que comprende la capacidad de reconocer las partes principales del texto, de modo tal de no sobrecargar la memoria ni el procesamiento lingüístico necesarios

con información no relevante.

9) Los modelos mentales, que hacen alusión a la conformación de un cuadro de referencia general del texto sobre la base de diferentes dimensiones.

10) La flexibilidad, componente metacognitivo considerado como la capacidad de adaptar las estrategias de lectura al fin perseguido.

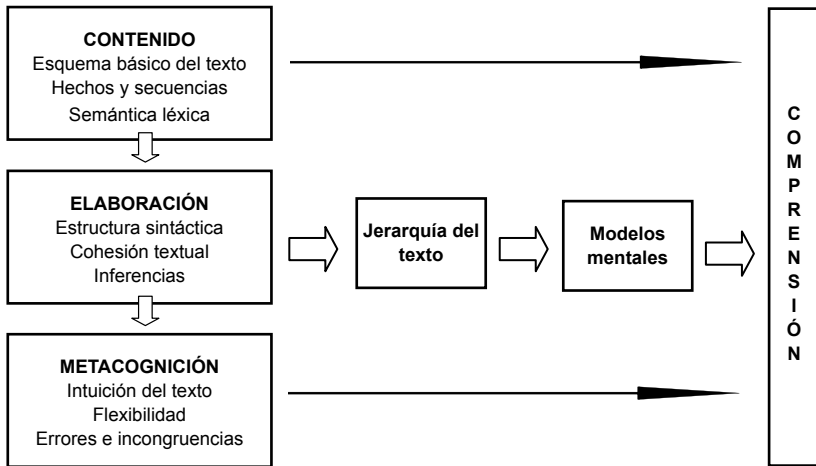
11) Los errores e incongruencias, que involucran el monitoreo del lector acerca de su propia comprensión.

Para el conjunto del modelo propuesto, los autores reportan a manera de hipótesis, las relaciones que guardan los distintos componentes entre sí para arribar a la comprensión textual. En la Figura 1 se observa el esquema del modelo propuesto.

La evaluación de la producción escrita de oraciones y textos ha tenido, como se señalara precedentemente, 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).

Cabe señalar que no son abundantes las pruebas de evaluación de la comprensión y producción que refieran

**Figura 1: Esquema de las dimensiones propuestas**



a actividades de interacción con textos complejos, correspondientes a los niveles educativos superiores. Una de las dificultades que se observan, al menos en mi país, es el perfil lector de entrada a los estudios universitarios, a todas luces insuficiente para un porcentaje significativo de estudiantes. A ello se adiciona la necesidad de su interacción con textos de autor. Los grandes autores no han escrito para los estudiantes, sino para la comunidad disciplinar, a la que le suponen los conocimientos previos necesarios para la comprensión acabada de su obra. Los estudiantes no están en posesión de tales conocimientos y se hace arduo su tránsito universitario. Por otra parte, generalmente sólo se evalúan sus desempeños a la hora de los

exámenes parciales y finales. De suyo surge que las dificultades que presentan o pueden presentar se sitúan en diferentes componentes del lenguaje escrito, y no siempre, casi nunca, se evalúan sus competencias específicas en lectura y escritura. Sucede que las pruebas que generalmente se diseñan, se 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, 2009). 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, a través de la reformulación 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 (Borzzone, 2005).

### **Utilización de instrumentos y estándares de desempeño**

Otra cuestión de interés refiere a la utilización de instrumentos y a los estándares de desempeño según contextos nacionales o regionales específicos.

Cuando se trata de instrumentos de evaluación específicos, 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 o bien elaboran instrumentos no tipificados específicos, para la evaluación de las variables bajo estudio. A nivel profesional, en mi país, 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.

Complementariamente los instrumentos ideados suelen resultar solidarios 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. 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). En general se encuentran más especificados los estándares correspondientes a los niveles iniciales, habida cuenta de su importancia para el desempeño ulterior. Pero es necesario contar con estándares y desarrollar instrumentos para todos los niveles, en razón de la evidencia empírica acerca de desempeños críticos a lo largo de todo el trayecto formativo.

En Argentina, si bien existen objetivos curriculares no se cuenta con estándares nacionales y/o regionales en materia de indicadores precisos a alcanzar en lectura y escritura.

### **Reflexiones finales**

Cabe señalar que la complejidad de las cuestiones implicadas no facilita la

elaboración de pruebas de evaluación. Muchas veces, sin desmedro de poder contar con instrumentos cuyos resultados pueden interpretarse con información respecto de la población normativa, se debería contar con pruebas que se diseñen para ser interpretadas conforme al criterio (Good & Kaminisky, 2002).

Las investigaciones cognitivas han puesto de relieve la naturaleza específica del procesamiento en el aprendizaje normal, aportando de ese modo un marco fructífero de interpretación en el caso de las dificultades y patologías del aprendizaje. En ausencia de modelos de adquisición no es posible recortar dificultades. Efectivamente los desarrollos teóricos de los últimos treinta años, han permitido identificar los procesos involucrados en los aprendizajes y consecuentemente han permitido la elaboración de instrumentos de evaluación específicos.

Pero persisten 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; McCordle & 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 evaluación psicológica en este campo requiere contar con los resultados que proporciona la investigación específica. Lo realizado hasta la actualidad resulta promisorio, pero debe extenderse a otros aspectos significativos. Por un lado, extender la elaboración de instrumentos hacia aspectos más complejos de la comprensión y producción textual. Particularmente el Psicólogo Educacional deberá tener conocimiento exhaustivo sobre las peculiaridades de la evaluación, puesto que en su tarea de asesoramiento y participación en el equipo docente deberá dar cuenta del curso normal del aprendizaje y de las

razones por las cuales algunos niños “fracasan” en la escuela.

Por el otro, diseñar screenings de evaluación destinados a los maestros para que puedan evaluar oportunamente la marcha de los aprendizajes en un aspecto tan sensible como el que refiere al dominio progresivo del lenguaje escrito.

La evaluación psicológica en el campo educativo, como en otros campos, constituye un proceso conceptual de resolución de problemas que depende de la recolección análisis e interpre-

tación de información relevante sobre las unidades de análisis bajo estudio. Se trata en este caso de los sujetos, los enseñantes, los textos, los propósitos de la lectura y la escritura y los contextos en los que se desarrolla la actividad. Los resultados de esa evaluación deben conducir a proporcionar las indicaciones de intervenciones y/o tratamientos pertinentes y debidamente fundamentados, en los casos de aprendizaje normal o con dificultades, de acuerdo al estado actual de nuestro conocimiento.

## REFERENCIAS

- Abusamrra, V., Ferreres, A., Reiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *TLC Test Leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- 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.
- Bereiter, C., & Scardamaglia, M. (1987). *The Psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestre, A., & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Editorial Tres Almenas, Buenos Aires.
- Bradbury, R. (1953 [1955]). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Minotauro
- 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.
- De Bruin-Parecki, A. (2007). *Let's Read Together. Improving Literacy Outcomes with the Adult-Child Interactive Reading Inventory*. Baltimore: Paul Brookes Publishing co.
- 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.
- Faber, A. (1990). Phonemic segmentation as epiphenomenon: evidence from the history of alphabetic writing. *Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research*, SR -101-102, 28-40.
- Flower, L. S. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 214-217
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and Literacies: Ideology and discourses* (2nd. ed.). London: Falmer Press.
- Gee, J. (1999). Critical issues: Reading and de new literacy studies. Reframing the National Academy of Science Report on Reading. *Journal of Literacy Research*, 31, 355-374.
- Good, R. H., & Kaminisky, R. A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills TM 6 th Edition. DIBELS*. University of Oregon. Recuperado on line <http://dibels.uoregon.edu/>
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P.L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P.B. Gough, L.C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough P. B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding reading, and reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, Ch. (1988). *Spoken and Writing Language*. Hog Kong: Oxford University Press.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher.
- Hayes, J.R. (2006). New Directions in Writing Theory. In Ch. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing Research* (pp. 28-40). New York: The Guilford Press.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160
- Hourigan, M. (1994). *Literacy as social exchange: Intersections of class, gender,*

- and culture*. New York: State University of New York.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing
- Lee, C. (1995). A Culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high School students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30, 608-630.
- Martinet, A. (1970). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, 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.
- Moje, E. B., Dillon, D. R., & O'Brien, D. G. (2000). Re-examining the roles of learner, the text, and the context in secondary literacy. *Journal of Educational Research*, 93, 165-180
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- 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. Recuperado on line: [www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm)
- Neuman, S. B., Dwyer, J. & Koh, S. (2000). *Child/Home Early Language and Literacy Observation (CHELLO)*. Baltimore: Bookes Publishing
- 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*. Recuperado on line [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)
- Perfetti, Ch. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Piacente, T. (2005). Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal. En J. Vivas (Ed.), *Las ciencias del Comportamiento en los albores del siglo XXI*, (pp. 63-73). Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).
- Piacente, T., Marder, S., & Resches, M. (2008). *Condiciones de la Familia y el niño para la alfabetización. Evaluación de Impacto del Plan Más Vida*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires – CIC.

- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación y promoción. *Revista de Psicología de la U.N.L.P.* Segunda Época, V. 10, 199-210.
- PISA (2000). *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PISA (2009). *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2009*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Poliselli Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Ramos Sánchez, J. L., & Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- 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.
- Smith, M. W., Brady, J.P., & Anastasopoulos, L. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation Tool (ELLCO)*. Baltimore: Bookes Publishing.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press
- Torgesen, J., & Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.
- UNESCO-LLECE (2008): *Segundo Estudio Regional. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Disponible on line [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). *Get Ready to read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. EEUU: National Center for Learning Disabilities. Recuperado on line [www.getreadytoread.org](http://www.getreadytoread.org)