

Experiencias lectoras en inglés como lengua extranjera en escuelas en situación de desfavorabilidad y su incidencia en una prueba de lectura

Reading experiences in English as a foreign language in disadvantaged schools and their impact on a reading comprehension test

Elisabet Caielli

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

ecaielli@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1420>

Jenifer Williams

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

jwilliamsusa@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-8630>

Ana Lía Regueira

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

aregueir@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2784-0689>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.67

Fecha de recepción: 6/07/2017
Fecha de aceptación: 20/01/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Resumen: Este artículo analiza los resultados obtenidos en las pruebas censales de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con relación a la exposición a géneros discursivos y a las condiciones de (des)favorabilidad de los contextos educativos. El censo se aplicó en 2016 a los alumnos del último año de la educación secundaria de escuelas públicas municipales en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Presentamos un resumen del diseño e implementación del instrumento de evaluación criterial utilizado y los resultados generales del censo para luego, cotejar los datos obtenidos en dos grupos de escuelas. Uno corresponde a dos instituciones en barrios relativamente más favorecidos y el otro a dos instituciones de comunidades en situación de desventaja social, cultural y económica. También examinamos el impacto de experiencias lectoras de varios tipos textuales y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el estudio no se ha encontrado correlación significativa entre la situación de mayor o menor desfavorabilidad de las escuelas analizadas, la frecuencia de exposición a tipos textuales y los niveles de desempeño en lectocomprensión en inglés.

Palabras clave: lectocomprensión, lengua extranjera, contextos desfavorecidos, nivel secundario.

Abstract: This paper analyzes the results obtained in a census-based English as a foreign language reading comprehension test administered in relation to exposure of different genres and (un)favourable school contexts. The test was administered to the students in their last year of secondary education in schools that belong to the municipal state in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina in 2016.

First, we present a summary of the design and implementation processes of the criterion referenced test and the general results of the census. Then, we contrast the results obtained in two groups of schools. In one group we include two institutions located in relatively favoured communities and in the other, two institutions of underprivileged contexts. We also examine the impact of reading experiences in terms of frequency of exposure to different genres and the students' attitudes towards the learning of foreign languages.

In the present study no correlation has been found between the conditions of the school context, the exposure to different text types and the levels of performance in the test results.

Keywords: Reading comprehension, foreign language, disadvantaged contexts, secondary schools.

Introducción

El proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)”, años 2015-2016 se ocupó del diseño, validación e implementación de una prueba censal de comprensión lectora en inglés a los alumnos del último año de las escuelas secundarias públicas dependientes de la Municipalidad del Partido de Gral. Pueyrredon, en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, República Argentina. El estudio surge del interés del grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), en el tema de la lectura desde variadas perspectivas y en este proyecto en particular, por la motivación de indagar acerca de las competencias lectoras en lengua extranjera desarrolladas por los estudiantes de las escuelas públicas luego de nueve años de Inglés como materia obligatoria en sus trayectorias escolares. Al mismo tiempo,

como miembros del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP el grupo de investigación siente el compromiso de obtener datos de lo que ocurre en las aulas reales para informar, modificar y reforzar la tarea docente en la formación de formadores. Otro de los fines del proyecto fue el interés del equipo en fortalecer las capacidades metodológicas en materia de evaluación criterial de aprendizajes con referencia al diseño, implementación y evaluación de pruebas estandarizadas.

El sistema educativo argentino se divide en tres niveles de escolaridad obligatoria: Inicial, Primaria y Secundaria. Al nivel Inicial concurren niños desde los dos años y solo es obligatoria la tercera sección correspondiente a los niños de 5 años, antiguamente llamada pre-escolar. El nivel primario se extiende durante seis años y se divide en dos ciclos de tres años cada uno. Los estudiantes comienzan primer ciclo a los seis años de edad¹ y cursan 1°, 2° y 3° años. Continúan con segundo ciclo a partir de los nueve años cursando 4°, 5° y 6° años. El nivel secundario, también de seis años, se divide en tres años de escuela secundaria básica (1°, 2° y 3°) y tres años de escuela secundaria superior (4°, 5° y 6°). Los alumnos del ciclo básico comienzan con doce años de edad y se gradúan a los dieciocho. La secundaria superior es orientada, es decir que los estudiantes obtienen el título de Bachiller con Orientación en una especialidad. Estas orientaciones son elegidas por cada escuela y entre las especialidades posibles se encuentran arte, comunicación, educación física, lenguas extranjeras, economía y gestión, ciencias naturales y ciencias sociales. En la ciudad de Mar del Plata conviven dos sistemas educativos oficiales: el público y el privado. El sistema público comprende el provincial y el municipal. Este último cuenta con ochenta servicios de diferentes niveles y modalidades y representa el 10 % de las instituciones de educación pública dependientes de la provincia de Buenos Aires en la ciudad.

La inclusión de una lengua extranjera, generalmente Inglés, fue implementada en el currículum escolar de nivel primario a partir de 1996 con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (año 1993) y se

¹ La fecha límite para cumplir seis años y poder comenzar 1° año es el 30 de junio. Por este motivo algunos niños comienzan a los cinco años de edad y culminan la secundaria a los 17 años.

consolidó a partir de la implementación de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (año 2006) y de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (año 2007).

Con las nuevas leyes los estudiantes comienzan las clases de Inglés en 4° año de primaria y continúan hasta el último año de la escuela secundaria. El Consejo Federal de Educación es el que propone los contenidos y los recorridos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los recursos disponibles en el grupo de investigación, se eligió trabajar con el sistema educativo municipal que, al ser más pequeño que el provincial, dio la posibilidad de realizar la investigación sobre el universo completo de los alumnos del último año de la educación secundaria en las quince escuelas que hasta ese momento contaban con 6° año. En este marco se inscribe el presente trabajo que presenta un resumen del diseño de la evaluación utilizada, los resultados generales del censo y la comparación de los resultados de cuatro escuelas de dos contextos escolares; uno más favorable social, económica y culturalmente que el otro.

1. Evaluación criterial de la comprensión lectora en lengua extranjera

1.1 . *Modelo de evaluación*

Uno de los objetivos del proyecto fue el de ofrecer al sistema educativo municipal la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos en el área de comprensión lectora en inglés ya que hasta el momento del estudio no existían datos oficiales sobre el desempeño de los alumnos en lenguas extranjeras desde su implementación en 1996. “Evaluar consiste básicamente en valorar una realidad (una institución, las competencias de un conjunto de individuos, un sistema educativo) comparando evidencia empírica sistemática con un referente o definición conceptual acerca de lo deseable para dicha realidad.” (Ravela, 2006: 43). En este caso, se decidió valorar el desempeño de los

alumnos del último año del nivel secundario en comprensión lectora en inglés utilizando como evidencia los resultados de las pruebas basadas en la definición conceptual de comprensión lectora en esta lengua propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación. Para esto se resolvió utilizar una prueba estandarizada siguiendo el modelo de evaluación criterial o prueba referida a criterios ya que el interés del proyecto era obtener evidencia de lo que cada alumno era capaz de hacer en relación a un dominio específico. No era la intención comparar alumnos entre sí (enfoque normativo) o seguir los progresos de los estudiantes durante un lapso específico (enfoque de progreso o de crecimiento) sino indagar acerca de lo que cada alumno era capaz de hacer en relación a la comprensión lectora de una lengua extranjera, en este caso, inglés con una definición precisa del dominio evaluado y el nivel de desempeño esperado (Ravela, 2006).

Otra de las razones por las que se optó por este enfoque de evaluación criterial es que ha sido validado por las evaluaciones a gran escala como las pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment) que implementa la OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) por medio de la IEA (International Evaluation Association), también TERCE (Third Regional Comparative and Explanatory Study) de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO), entre otras.

También los operativos de evaluación argentinos ONE (Operativo Nacional de Evaluación) de 2013 y Aprender de 2016 llevados a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) utilizaron el mismo modelo.

1.2 . Modelo de lectura

Con la decisión del enfoque a utilizar, se trabajó en la definición del constructo como primer paso para establecer la validez de la evaluación. Los conceptos de lectura y de comprensión han variado a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto histórico, social y político y de las investigaciones y avances en el área de educación y psicología. Así, se han propuesto diferentes modelos para explicar cómo se llega a la comprensión de lo que se lee en relación al tipo de procesamiento de la información. Se han caracterizado modelos superficiales, ascendentes, es decir, procesos sensoriales y de la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema. También, otros modelos profundos, descendentes que involucran procesos mentales superiores como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos. En este trabajo se considera a la lectura como una habilidad comunicativa compleja, no lineal, en la cual varios procesos lectores ascendentes y descendentes se ejecutan paralelamente para lograr la comprensión de un texto escrito. Se concuerda con Goodman (1994), en el hecho de que el texto no tiene significado en sí sino que se lo atribuye el lector durante la interacción. Se adhiere a la teoría transaccional de Rosenblatt (1988) que resalta la relación en que ambos lector y escritor son condicionados por el texto en un momento y contexto particular. También para esta autora, el significado del texto reside en esa transacción. Además, se tiene en cuenta el modelo de procesamiento de texto propuesto por Kintch y Van Dijk (1978) en el que el lector construye su propio “modelo situacional de interpretación lectora”. Grabe (2010) explica el modelo en términos sencillos del siguiente modo: la lectura fluida requiere dos tipos de procesamiento cognitivo. En el primero de los procesos los lectores deben reconocer palabras rápidamente, unirlos en unidades sintácticas para comenzar a formar unidades de significado a nivel de la oración. En el procesamiento más elevado, el lector une las proposiciones en un “modelo del texto”, fundamentalmente de significado literal de lo que está escrito como base para construir su interpretación del texto conforme a sus objetivos, actitudes y conocimientos previos. También debe realizar inferencias y determinar si está alcanzando su propósito en a lectura.

La lectura en lengua extranjera se trata de un proceso en el que las operaciones ascendentes y las descendentes se armonizan para lograr el objetivo del lector. Según Velia (2011) la lectura en lengua extranjera

[...] se realiza como un proceso consciente y autorregulado en el que el lector avanza en dos direcciones de procesamiento, de las partes al todo y del todo a las partes, sin un orden fijo o preestablecido, sino caracterizado por un constante intercambio de direcciones y por la ejecución de unas u otras operaciones tomando en consideración la naturaleza del texto, el propósito de la lectura, las claves culturales de que dispone, así como la cooperación que logre establecer con otros lectores.

Admitiendo la complejidad de los procesos lectores, pero a los fines de la evaluación se resolvió utilizar la definición de comprensión lectora propuesta por la DiNIECE como “la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e incluye las tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto.” (Ministerio de Educación, 2013).

Estos procesos son los evaluados en las pruebas de lectura anteriormente mencionadas, entre ellas Aprender 2016, ONE 2013y Pisa (2009). Según el propósito para la lectura un lector experto es capaz de:

- *localizar y extraer información* para lo que se requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información, logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada. En una situación de examen, esto involucra revisar, buscar, localizar, seleccionar y, finalmente, cotejar la información de la pregunta con lo provisto por el texto, ya sea de manera literal o similar, para ofrecer una respuesta.
- *integrar e interpretar información*, es decir, llenar “vacíos” de significado. *Integrar* implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. *Interpretar* requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar

inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice. Esto implica reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.

- *reflexionar sobre el texto y evaluarlo* comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de este.

1.3 . Resumen del diseño del instrumento

El siguiente paso en el diseño del instrumento de evaluación consistió en hacer observables los procesos lectores a través de indicadores. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de la competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Los indicadores son los que dan evidencia de lo que los sujetos son capaces de hacer. A modo de ejemplo, incluimos algunos de los indicadores formulados para las pruebas correspondientes a los tres procesos:

Proceso lector: Localizar y extraer información

Indicadores:

- Identifica información saliente en el texto.
- Encuentra información incrustada en el texto.

Proceso lector: Integrar e interpretar información

Indicadores:

- Identifica la idea principal en un párrafo.
- Deduce una idea sobre la base de la integración de información explícita.

Proceso lector: Reflexionar sobre el texto y evaluarlo

Indicadores:

- Diferencia entre hecho y opinión.
- Identifica el conflicto en un cuento.

Luego, se seleccionaron los textos para las pruebas teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos por el Consejo Federal de Educación, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, y la opinión de referentes profesionales docentes. Se escogieron tres textos:

1. Título: *The Dog and his Shadow* (El perro y su sombra)-
Esopo
Género discursivo: fábula (texto auténtico)
2. Título: *Visiting the Fashion Museum, Bath* (Visita al Museo de la Moda, Bath)
Género discursivo: folleto turístico (texto auténtico)
3. Título: *Are zoos a good thing?* (¿Son una buena cosa los zoológicos?)
Género discursivo: artículo de opinión (semi-auténtico: formato tradicional de texto argumentativo diseñado para uso pedagógico)

Por último se diseñaron los ítems o tareas que los alumnos debieron resolver. Estos ítems tomaron la forma de preguntas formuladas en inglés de tres tipos diferentes: opción múltiple, subrayado y abiertas. En este último caso, la respuesta podía ser escrita tanto en español como en inglés ya que el objetivo no era evaluar la producción sino la comprensión. Los siguientes ejemplos ilustran los tipos de preguntas, proceso evaluado e indicador.

- **Underline** the sentence in the text that describes the picture.

Proceso: Localizar y extraer información

Indicador: Ubicar información en el texto y la relaciona con una ilustración.

- What does the word “*these*” in “A good zoo will enable these species to live and breed in a secure environment.” refer to? (Paragraph 4)

.....
.....
Proceso: Integrar e interpretar información.

Indicador: Identifica el significado de palabras por contexto

- The purpose of the text is:
 - a. to criticize the museum
 - b. to provide information to visitors
 - c. to narrate the history of the museum
 - d. to show how to get to Bath

Proceso: Reflexionar sobre el texto y evaluarlo

Indicador: Identifica el propósito del texto.

A fin del ciclo lectivo del año de 2015 se validaron cuatro pruebas en grupos de alumnos de similares características con respecto a la edad, contexto escolar y mes del ciclo lectivo en que se tomaría la prueba. Sobre la base de los resultados obtenidos se diseñó el instrumento final que se utilizó en el mes de octubre de 2016, es decir, al año siguiente. Esta prueba constó de cinco páginas simple faz para facilitar el manejo del papel: en la primera se incluyó la presentación de la prueba y un ejemplo de tarea, en las hojas siguientes, se incluyeron los tres textos seguidos por diez preguntas cada uno con espacio suficiente para marcar la opción correcta o para escribir la respuesta. Adjunto a la prueba de lectura se incluyó un cuestionario sobre actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, estudios fuera del contexto escolar y tipologías textuales abordadas en las clases de Inglés durante las trayectorias escolares. El equipo investigador fue el encargado de la toma y la corrección.

1.4. Resultados generales

El censo abarcó una matrícula total de 284 estudiantes de las quince escuelas secundarias municipales que contaban con 6° año en 2016. De los 226 estudiantes (79,60 % del total de la matrícula) que asistieron a la prueba 14 estudiantes (6,20 %) no la completaron. Los estudiantes que resolvieron las pruebas fueron divididos en tres niveles de desempeño según la cantidad de respuestas correctas obtenidas:

- Nivel de desempeño *Muy bueno*: 60% o más de respuestas correctas.
- Nivel de desempeño *suficiente*: entre 40% y 59% de respuestas correctas.
- Nivel de desempeño *bajo*: menos de 40% de respuestas correctas.

Así 20 estudiantes (8,84%) lograron un nivel *muy bueno*, 30 alumnos (13,27%) lograron un nivel *suficiente* y 162 alumnos (71,68%) fueron ubicados en un nivel de desempeño *bajo*.

Tabla 1.

Resultados generales del censo

		%
Matrícula total de estudiantes en 6° año en 2016	284	100
Número de estudiantes que estuvieron presentes en la prueba	226	79,6
Número de estudiantes que no completaron la prueba	14	6,2
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>muy bueno</i>	20	8,8
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>suficiente</i>	30	13,6
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>bajo</i>	162	71,7

Hasta aquí se ha presentado el diseño y los resultados generales de las pruebas. En la próxima sección se comparten los resultados obtenidos en dos grupos de escuelas en particular. En un grupo se incluyen dos escuelas localizadas en comunidades en situación de mayor desventaja social, cultural y económica y en el otro, dos instituciones ubicadas en barrios relativamente más favorecidos. El fin fue saber si existió relación entre los desempeños logrados y el contexto social, económico y cultural.

2. Dos contextos en la implementación de la prueba

El sistema educativo municipal del partido de Gral. Pueyrredon se ha caracterizado desde sus inicios en 1964 porque sus escuelas se fueron abriendo en zonas urbano-periféricas, muchas en comunidades en situación de desfavorabilidad donde el estado provincial no llegaba. Durante las últimas décadas, el crecimiento poblacional de Mar del Plata, ciudad cabecera de partido, ha generado problemas urbanos de concentración, falta de servicios esenciales de salud en algunos barrios, incrementos en la contaminación ambiental, necesidad urgente de extensión de redes eléctricas, desagües pluviales, pavimentación, servicios cloacales y red urbana de transporte, entre otros. Estas características suelen contribuir a que las comunidades sufran condiciones de desventaja social que esta impacte en la escolaridad de los niños y jóvenes de diversas maneras.

Las cuestiones relativas al impacto de la pobreza no sólo se restringen al concepto de limitaciones materiales. De ser así, la ayuda económica bastaría para mejorar la calidad de vida de las personas. Las “comunidades socialmente desfavorecidas” se ven influenciadas por diversos factores que “impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación” (Lespada, 2007) tal como lo son el desarraigo para quienes no son nativos del lugar, el aislamiento geográfico dado por las distancias y los lugares de asentamiento, la incomunicación muchas veces producida por distintos hábitos lingüísticos que los que posee el resto de la comunidad, la violencia y, de fuerte impacto en el desarrollo educativo, la negación de las potencialidades.

En este sentido, se puede conjeturar que las características del barrio en el que se emplaza una determinada comunidad educativa definen de manera favorable o desfavorable la formación escolar de los estudiantes. No es ajeno al conocimiento experiencial y vicario de los profesores en ejercicio que los docentes con mayor formación y experiencia generalmente eligen desempeñarse en instituciones más céntricas o de fácil acceso, dejando disponibles a los docentes noveles los puestos vacantes en escuelas más alejadas. La situación de la

infraestructura barrial en cuanto a pavimentación, la falta de transporte y de centros de salud cercanos también pesa a la hora de considerar el absentismo de los alumnos. Con relación a los logros académicos de los adolescentes de estas comunidades no podemos soslayar el impacto de las viviendas ya que en muchos casos los estudiantes no disponen de espacios apropiados para realizar las tareas relacionadas a la escuela, o simplemente la casa resulta pequeña para los miembros que la habitan y los adolescentes deben dejar espacio para los más chicos o los mayores y buscar otros lugares. Las plazas u otros espacios fuera de los hogares resultan lugares adecuados para encontrarse con otros compañeros aunque difícilmente para estudiar.

El riesgo que implica la situación de pobreza no está dado solamente por la presencia de factores de riesgo, ni por la calidad de los mismos, sino que es el resultado de su acumulación; “las personas pobres son aquellas que se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia, imprescindibles para el desarrollo autónomo de su identidad esencial y existencial.” (Vasilachis de Gialdino, 2003:91).

Teniendo en cuenta estas características de situación de desfavorabilidad, para el presente trabajo seleccionamos cuatro escuelas por muestreo de conveniencia a las que nombraremos N°1, N°2, N°3 y N°4. En el primer grupo, Grupo A (escuela N° 1 y escuela N° 2), incluimos dos escuelas de comunidades en situación de desventaja: una localizada hacia el oeste de la ciudad, cercana a espacios rurales, y la otra hacia el norte de la ciudad, cerca del mar. En total, los dos cursos evaluados suman 29 estudiantes. En el segundo grupo, Grupo B (escuela N° 3 y escuela N° 4), incluimos dos escuelas correspondientes a comunidades comparativamente más favorecidas: una ubicada hacia el sur de la ciudad, también cerca de la zona costera y la otra en un barrio relativamente más céntrico. En este grupo se evaluaron 36 estudiantes. Así, entre los dos grupos pudimos recoger datos de escuelas ubicadas en todos los puntos geográficos de la ciudad.

2.1. Resultados de las pruebas

2.1.1 Niveles de desempeño

En este apartado se presentan los resultados generales de cada grupo de escuelas considerando la cantidad de respuestas correctas en la prueba. Ambos grupos presentaron datos similares en relación al porcentaje de alumnos que obtuvieron nivel *bajo* o nivel *muy bueno* en su desempeño. En las escuelas correspondientes al Grupo A, las comunidades en mayor desventaja, todos los alumnos presentes resolvieron la prueba mientras que en el otro grupo hubo dos casos en que los estudiantes decidieron no resolverla. En ambos grupos la mayoría de los estudiantes alcanzó un nivel *bajo*, es decir que respondieron correctamente menos de un 40% de las preguntas realizadas. En el Grupo A un 8,3 % equivalente a un estudiante logró un nivel de desempeño *muy bueno* mientras que en el Grupo B el porcentaje fue de 9,5% correspondiente a dos estudiantes.

Con respecto al nivel de desempeño *bueno*, las escuelas del Grupo A, las más desfavorecidas, obtuvieron un porcentaje mayor.

Tabla 2.*Niveles de desempeño*

Grupo A - Escuelas menos favorecidas								
Escuelas	Niveles de desempeño por respuestas correctas					No resolvieron la prueba		
	<i>Muy bueno</i> 60% ó más	<i>Bueno</i> entre 40% y 59%		<i>Bajo</i> menos de 40%				
E. N° 1 (17 estudiantes)	0	2	11,8%	15	88,2%	0		
E. N° 2 (12 estudiantes)	1	8,3%	3	25%	8	66,7%	0	
Grupo B - Escuelas más favorecidas								
Escuelas	Niveles de desempeño por respuestas correctas					No resolvieron la prueba		
	<i>Muy bueno</i> 60% ó más	<i>Bueno</i> entre 40% y 59%		<i>Bajo</i> menos de 40%				
E. N° 3 (15 estudiantes)	0	1	6,6%	13	86,6%	1	6,7%	
E. N° 4 (21 estudiantes)	2	9,5%	4	19,0%	14	66,7%	1	4,8%

2.1.2 Géneros discursivos

Observamos que no existen diferencias significativas en los resultados de niveles de desempeño en relación a los géneros discursivos entre el Grupo A y el Grupo B.

Las escuelas del Grupo A, el más desfavorable, el texto con mayor cantidad de respuestas correctas fue el argumentativo *Are zoos a good thing?* en una de las escuelas, mientras que en la otra escuela y en el Grupo B el texto con mayor cantidad de respuestas correctas fue el narrativo, la fábula.

Por otro lado, el texto argumentativo y el folleto fueron los géneros que causaron mayores dificultades.

Tabla 3.*Respuestas correctas por género discursivo.*

Tipo de texto	Escuela	N° de estudiantes	Resultados de respuestas correctas en la prueba (%)
Fábula “The Dog and His Shadow”	1	17	29,5
	2	12	29,2
	3	15	38
	4	21	42
Artículo de opinión “Are zoos a good thing?”	1	17	15,6
	2	12	36,7
	3	15	22
	4	21	29
Folleto “Visiting the Fashion Museum, Bath”	1	17	29,3
	2	12	28,8
	3	15	23
	4	21	22

2.1.3 *Relación entre los resultados de las pruebas y las experiencias de aprendizaje*

El último paso del censo correspondió a un cuestionario sobre experiencias relacionadas al aprendizaje de inglés en el contexto intra y extra escolar. Los estudiantes respondieron preguntas sobre sus percepciones acerca de las fortalezas de sus aprendizajes, exposición a diferentes tipos textuales e interés en las lenguas extranjeras.

GRACIAS por haber completado la prueba. Ahora te pedimos que te tomes unos minutos más para responder estas preguntas. Marcá tu respuesta con una cruz (X).

1. **¿Estudiaste inglés alguna vez fuera de la escuela?**
SI NO
2. **Si estudiaste, ¿por cuánto tiempo?**
MENOS DE 1 AÑO MÁS DE 3 AÑOS MÁS DE 5 AÑOS ...
..
3. **¿Creés que aprendiste inglés en la escuela?**
NADA UN POCO MUCHO
4. **¿En qué te sentís más seguro para usar el inglés? Podés marcar más de una opción.**
PARA HABLAR PARA ESCRIBIR PARA LEER
PARA ESCUCHAR PARA NINGUNA DE LAS ANTERIORES
5. **Marcá con una cruz con cuál de estos tipos de texto trabajaste en las clases de Inglés en primaria y/o secundaria.**
- 6.

	NUNCA	ALGUNA VEZ	FRECUENTEMENTE
Artículos de diarios			
Cuentos			
Fábulas			
Folletos			
Poesías			
Comics			
Artículos de opinión			
Blogs			
Páginas de internet			
Biografías			

7. **¿Con cuál de estas afirmaciones estás de acuerdo?**
 - No hay que enseñar ningún idioma extranjero en la escuela....
 - Hay que enseñar únicamente inglés en la escuela
 - Hay que incluir también la enseñanza de otros idiomas

¡MUCHAS GRACIAS!

El último aspecto del análisis en este artículo es la relación entre las respuestas correctas obtenidas en las pruebas según los tipos textuales y la exposición de los alumnos a estos textos en sus trayectorias escolares según el recuerdo de los propios alumnos. Es decir, se quiso indagar acerca de la relación entre las experiencias en lectura de los distintos géneros y los resultados obtenidos y, luego, si existieron diferencias entre los dos tipos de escuelas.

Tabla 4.*Frecuencia de exposición a diferentes tipos textuales según los alumnos.*

Tipo de texto	Escuela	Nº. de estudiantes	Estudiantes que eligieron la opción "frecuentemente"		Resultados de respuestas correctas por texto (%)
			Cantidad	%	
Fábulas	1	17	1	6	29,4
	2	12	2	17	29,2
	3	15	1	7,1	38
	4	21	0	0	42
Artículo de opinión	1	17	1	6	15,6
	2	12	4	34	36,7
	3	15	3	21,4	22
	4	21	4	19	29
Folleto	1	17	2	11,8	29,3
	2	12	7	58,3	28,8
	3	5	0	0	23
	4	21	4	19	22

Utilizando la tabla 4 como referencia para el análisis se puede afirmar que no existió relación entre los textos a los que los alumnos dijeron haber sido expuestos con mayor frecuencia y los resultados de las pruebas. En el caso del Grupo A el tipo textual leído con mayor frecuencia según los alumnos fue el texto expositivo, folleto. Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas correctas obtenidas en este grupo corresponden al texto narrativo.

En el Grupo B, el texto mejor leído fue la fábula aunque los alumnos adujeron haber leído con mayor frecuencia textos expositivos y argumentativos durante su escolaridad.

Conclusiones

A continuación se presentan algunas conclusiones en forma de respuestas a dos preguntas que guiaron el presente trabajo.

¿Los niveles de desempeño obtenidos por los dos grupos de escuelas, el más y el menos favorecido, son superiores o inferiores a los resultados generales de la prueba censal?

El nivel de desempeño *muy bueno* fue logrado por un 8,84% del total de los estudiantes. En el Grupo A, la Escuela N°1 alcanzó el 8,33% y en el Grupo B la Escuela N°4 logró un 9,52%. Esto demuestra que en estas cuatro escuelas en situación de menor o mayor favorabilidad los resultados no fueron significativamente mayores o menores que el resultado censal.

El nivel de desempeño *satisfactorio* fue alcanzado por un 13,27% en los resultados generales. Una de las escuelas del Grupo A alcanzó un 25% superando el *benchmark* (punto de referencia) obtenido en los resultados generales. En las escuelas del Grupo B, las escuelas de mayor favorabilidad, una alcanzó apenas un 6,66% y la otra un 19% de alumnos con desempeño satisfactorio. Estos resultados también afirman que la situación de menor favorabilidad no tuvo impacto negativo en el nivel de desempeño logrado por los alumnos. Por el contrario, los estudiantes de escuelas de comunidades en mayor situación de desventaja parecen ser mejores lectores.

En los resultados generales el 71,68% de los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño *bajo*. En las escuelas del Grupo A, la Escuela N° 1 superó el porcentaje general con un 88,23% y la Escuela N° 2 tuvo menos alumnos de nivel bajo que los porcentajes generales con un 66,66%. De igual modo, entre las escuelas del Grupo B, en la Escuela N° 3 el 86,66% demuestra un nivel bajo de desempeño superando el parámetro general y la Escuela N° 4 ostenta un 66,66%. En este caso, de manera similar al nivel anterior, no se evidencia una diferencia importante.

Resumiendo, según estos datos el impacto de la situación social, cultural y económica de la comunidad educativa no se ve reflejada en el desempeño de comprensión lectora en inglés.

¿Qué relación existe entre los tipos textuales leídos con mayor frecuencia por los alumnos y los resultados obtenidos en la prueba?

Según los resultados de la prueba no existe relación entre la exposición a diferentes géneros que los estudiantes aducen haber tenido durante sus trayectorias escolares y la cantidad de respuestas correctas logradas en cada tipo textual. A modo de ejemplo, el grupo que respondió haber leído fábulas con mayor frecuencia no es el que lo hizo más satisfactoriamente en el examen. Lo mismo ocurrió con el artículo de opinión y con el folleto.

La situación de mayor o menor desventaja de los dos grupos de escuelas analizados no correlaciona positiva o negativamente con los distintos niveles de desempeño en lecto-comprensión en inglés. Tampoco las experiencias lectoras han impactado en los resultados en los dos grupos analizados. Se puede agregar también que a pesar de los niveles obtenidos la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela es muy favorable. El cuestionario sobre trayectorias escolares indicó que el 70% de los estudiantes considera que debería estudiarse otro idioma extranjero además de inglés en la escuela, mientras que solamente un 7,5 % expresa que no debería enseñarse ningún idioma extranjero. Resulta interesante resaltar que a pesar de los resultados de las pruebas, existe un genuino interés por la comunicación con otras comunidades y por el estudio de otras lenguas.

Los resultados del análisis son limitados a las variables analizadas. Se podrían aventurar respuestas en relación a otras variables que interactúan en situaciones de evaluación y que pueden haber impactado en el desempeño de los alumnos. Por un lado, las variables afectivas y por el otro, variables de tipo pedagógico. En relación a las variables afectivas, se pudo observar en el momento de administración de las pruebas un bajo nivel de autoestima en los alumnos en relación a

sus capacidades en la lengua extranjera: “No voy a poder hacer nada”, “No entiendo nada”, “Yo no puedo”. En relación a las variables de tipo pedagógico el desempeño de los alumnos pudo haber sido afectado por la falta de familiaridad con el tipo de prueba, el tipo de preguntas o el tipo de procesos lectores evaluados.

Queda el campo abierto para seguir explorando éstas u otras variables y así acercar una mejor comprensión de los aspectos que intervienen en el desempeño escolar de los estudiantes, modificar las prácticas docentes en relación a esos aspectos y contribuir a una educación pública de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos los alumnos por igual.

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. (2011). *Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires*. Lengua Extranjera. 6^a año. Educación Secundaria. Obtenido en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranjeras.pdf
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. *ONE 2013* Obtenido en abril de 2016 desde <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/>
- Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Goodman, K. 1994. Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark; NJ. IRA

- Grabe, W. (2010). Reading in a Second Language. En Kaplan, R. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (págs.88-99) New York: Oxford University Press
- Kintch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. Volumen 85 (5)
- Leones, M. (2006). *Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Obtenido en abril 2015 desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf>
- Lespada, J.C. (2007). *Acerca del concepto "Comunidades Socialmente Desfavorecidas"*. Mar del Plata: ISFD "Almafuerte".
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *Criterios de Evaluación ONE 2013 para Lengua. 2º/3ª y Fin de la Educación Secundaria*. Obtenido desde <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109987/Criterios%20de%20Lengua%20-%20A6-3-%20A6%20y%20FIN%20Secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Evaluación Educativa. (2016). *APRENDER 2016*. Obtenido en julio 2017 desde <http://educacion.gov.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa/seccion/192/resultados-aprender-2016>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (NAP)*. Obtenido en septiembre de 2005 desde <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap>.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., and Sainsbury, M. (2009). *PIRLS Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands. Número extraordinario, págs. 95-120.

- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).(2009) *PISA (Programme for International Student Assessment) Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Obtenido desde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago: PREAL.
- Rosenblat, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark; NJ. IRA
- TERCE (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Análisis Curricular. UNESCO, 2013.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Velia, A., Nunez, M. y Lopez, L. (2011). *La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional*. Cuadernos de Educación y Desarrollo vol. 3, n° 26. Obtenido desde <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>