



## HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

### INVESTIGACIÓN

## Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios

*Clerici, Carolina; Monteverde, Ana Clara; Fernández, Andrea*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue observar la relación entre habilidades y dificultades para la lectura y escritura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios que ingresaron a la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos en 2012. Se tomó una prueba de lectura y escritura. Se registraron las notas obtenidas en exámenes parciales y finales. Posteriormente, los resultados de la prueba fueron contrastados con el rendimiento académico de los estudiantes. Las conclusiones esperan aportar al conocimiento de los determinantes del progreso académico en el primer año de cursado y contribuir a una mejor inserción universitaria. La preocupación por mejorar las prácticas áulicas, en todos los niveles del sistema educativo y en todas las disciplinas, obliga a reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

**Palabras clave:** lectura; escritura; rendimiento académico; ingresantes universitarios

---

Artículo que expone resultados de un Proyecto de Investigadores Noveles con Asesor, Facultad de Bromatología, Universidad Nacional de Entre Ríos; recibido el 14/09/2014; admitido el 06/04/2015.

Autoras: Facultad de Bromatología, Universidad Nacional de Entre Ríos (Gualeguaychú, Entre Ríos, Argentina). Contacto: [cclerici@fb.uner.edu.ar](mailto:cclerici@fb.uner.edu.ar)



## **Reading, writing and academic achievements in the first year of university**

### **Abstract**

The purpose of this research was to study the relationship between abilities and difficulties to read and write and academic achievement of students who entered the Facultad de Bromatología (School of Bromatology), Universidad Nacional de Entre Rios (Argentina) in 2012. Abilities to read and write were tested; students' marks in exams were collected. The results of the test were compared to academic achievement. The conclusions of the study may shed light on the determiners of success and academic achievement in the first year at university and contribute to a better introduction to university life. The need to improve teaching practices, in all levels of education and all disciplines, makes it necessary to reflect on the ways of teaching reading and writing.

**Keys Words:** reading; writing; academic achievements; college beginners

## **Leitura, escrita e rendimento acadêmico em universitários ingressantes**

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi observar a relação entre habilidades e dificuldades na leitura e na escrita e o rendimento acadêmico dos estudantes universitários que ingressaram na Faculdade de Bromatologia da Universidad Nacional de Entre Rios em 2012. Foi realizada uma prova de leitura e escrita; foram registradas as notas obtidas em exames parciais e finais. Posteriormente, os resultados da prova foram comparados com o rendimento acadêmico dos estudantes. As conclusões esperam colaborar no conhecimento dos determinantes do progresso acadêmico no primeiro ano de cursado e contribuir para uma melhor inserção universitária. A preocupação com melhorar as práticas em sala de aula, em todos os níveis do sistema educacional e em todas as disciplinas, obriga a refletir sobre o ensino de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; rendimento acadêmico; universitários ingressantes

## I. Introducción

Al ingresar a la universidad, los estudiantes se enfrentan con una cantidad y variedad de textos que inevitablemente implican el conocimiento de estrategias de lectura comprensiva y crítica. Es a través de estas lecturas que se espera que los estudiantes construyan conocimientos, como así también que produzcan textos variados propios de la vida académica. Esto supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. La universidad presupone que el estudiante cuenta con estrategias de lectura y escritura eficaces para enfrentar estas nuevas exigencias aunque es consciente de que no siempre es así, ya que las actividades vinculadas con la lectura y la escritura de textos no son objeto de reflexión ni de práctica sostenida en la escuela secundaria. A esto se suma, según sostiene Carlino (2003:1) que «no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos». Los textos que se leen en la universidad requieren que se pongan en juego procesos mentales diferentes y conocimientos previos específicos.

Todas estas dificultades intentan ser sorteadas por los estudiantes de un modo u otro. Leen y escriben textos sin ser conscientes de dichos procesos y tampoco encuentran en el aula un espacio de reflexión sobre la lectura y escritura (Carlino, 2003; Estienne, 2004). Resulta evidente que, a la dificultad que supone el enfrentarse a nuevos tipos de texto y nuevas formas de leer, se suma el impedimento que significa no haber adquirido aún conocimientos previos específicos.

Es habitual que en el nivel universitario habilidad y esfuerzo no sean sinónimos. En la escuela secundaria, muchos profesores valoran el esfuerzo de cada alumno a la hora de evaluarlo, pero en el nivel universitario el esfuerzo no garantiza el éxito, por lo que la habilidad cobra gran importancia. La lectura y la escritura atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica y el dominio de estas habilidades es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias en su desempeño tienen su origen en un escaso dominio de las habilidades para la lectura y la escritura.

Existen investigaciones que muestran una estrecha relación entre las habilidades para la lectura y el rendimiento académico. Tal es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD en su sigla en Inglés), que ha realizado estudios de seguimiento de jóvenes evaluados a través del *Programme for International Student Assessment* (PISA). Estos es-

tudios muestran una estrecha relación entre el desempeño de dichos jóvenes en las pruebas de lectura a la edad de 15 años y sus logros educativos y éxito profesional posteriores (OECD, 2010).

Gran parte de la investigación sobre las dificultades para la lectura y la escritura se ha realizado en el nivel primario y secundario. No obstante, existen estudios que demuestran que las dificultades tanto para la comprensión como para la producción de textos inciden notablemente en el rendimiento de los estudiantes universitarios (Lotti de Santos *et al.*, 2008).

Los motivos por los cuales los estudiantes no logran aprobar los exámenes son muchos y variados y su tratamiento excede las posibilidades del presente trabajo. Sin embargo, esta producción espera contribuir a profundizar la comprensión teórica de la relación que existe entre las habilidades y dificultades para la lectura y la escritura, y el rendimiento académico de los ingresantes, con el propósito de proponer acciones de intervención y de trabajo con ingresantes a la universidad y con docentes tanto del último año de la escuela secundaria como de los primeros años de la universidad.

La medición de habilidades y dificultades para la lectura y la escritura es un tema controvertido. En el contexto educativo nos enfrentamos con el dilema de cómo evaluar la lectura y la escritura sin caer en una evaluación general o en una evaluación que no va más allá de la impresión individual del docente evaluador. Jurado (2009) sugiere que, si hemos de aceptar que la subjetividad en la evaluación es inevitable, es posible atenuar esa subjetividad con criterios explícitos y una plantilla o planilla de corrección.

Para este estudio, se adoptó el enfoque de Pruebas Referidas a Criterio (PRC) utilizado en el PISA, que desarrollan la OECD y el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que se lleva a cabo en Argentina, en los cuales las pruebas valoran el desempeño de los estudiantes a partir de la comparación de cada estudiante con un criterio, un referente fijo que se establece antes de aplicar las pruebas. Es decir, se valora la actuación de cada estudiante respecto a un desempeño esperable.

En relación con habilidades para la lectura, se espera que el estudiante elabore hipótesis de interpretación, que considere la intención comunicativa y el sentido global del texto leído, y que relacione su significado con los contextos sociales, culturales y políticos en los que se produjo. Las habilidades para la escritura incluyen la utilización de estrategias que garanticen la coherencia, cohesión y pertinencia del texto; atención a reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción del texto.

El PISA propone seis niveles con un alto nivel de discriminación de competencias para cada nivel. En este estudio, al igual que en el ONE, adoptamos

una clasificación en tres niveles: alto, medio y bajo. Los estudiantes en los niveles más altos logran comprender el texto, realizar inferencias, establecer relaciones entre partes del texto y entre el texto y sus conocimientos extra-textuales, son capaces de expresarse con claridad, utilizando correctamente el código lingüístico y en algunos casos en forma original. Los estudiantes en los niveles más bajos pueden resolver tareas que tienen que ver con aspectos locales del texto, tales como reconocer inferencias literales, reconocer datos explícitos. Este grupo puede abordar solamente aspectos superficiales del texto y realizar actividades más mecánicas.

Este enfoque por competencias produce información con alto valor y significado pedagógico ya que evalúa las capacidades cognitivas que un grupo de estudiantes posee y sabe aplicar. El uso de instrumentos estandarizados no busca el ranking ni la estigmatización entre los excelentes, los buenos y los insuficientes sino que espera evaluar para la comprensión del fenómeno y la propuesta de soluciones, para la interlocución entre docentes y directivos.

Abordar el tema del rendimiento académico o su contraparte, el fracaso y la deserción, no puede ser concebido desde una perspectiva unilateral. Con el propósito de no experimentar un «agobio epistemológico» ante la naturaleza multifactorial de nuestro fenómeno de estudio y de manera intencional, se trabajó el rendimiento académico a partir de datos individuales: se consideraron las notas de exámenes parciales de todas las asignaturas del primer año de estudios y la condición de alumno libre o regular en cada asignatura al final de la cursada. Se trabajó con la misma escala: alto, medio y bajo. La consideración conjunta de los estudiantes que alcanzan un nivel alto y medio informa respecto de aquellos que cumplen satisfactoriamente las expectativas académicas universitarias. Los estudiantes que se ubican en el nivel bajo son los que exhiben dificultades significativas y, en ocasiones, se ubican en el grupo en riesgo de abandono.

## II. Metodología

El presente estudio es exploratorio-descriptivo con triangulación de métodos de recolección de datos. Se trata de un diseño no experimental o ex-post-facto ya que es una búsqueda sistemática empírica en la que no se tiene control directo sobre las variables. Es de corte transversal porque, si bien los exámenes parciales han sido tomados en diferentes momentos del semestre, no se contempló el paso del tiempo como variable en el rendimiento académico.

Desde una perspectiva cuantitativa, se aplicó un enfoque descriptivo para poder abordar a las variables que permitieron caracterizar las habilidades y

dificultades para la lectura y la escritura de este grupo de ingresantes y así poder obtener información mensurable y contrastable con el rendimiento académico de cada uno y con los resultados ofrecidos en el estudio ONE-2010, mencionado anteriormente. El propósito es ofrecer indicadores cuantitativos que permitan la comparación entre unidades de análisis y con los resultados obtenidos en estudios semejantes.

La triangulación de métodos de recolección permite obtener, con niveles aceptables de confianza y fiabilidad, información y datos sobre el fenómeno estudiado, en el caso de esta investigación la relación que existe entre las habilidades para la lectura y la escritura y el rendimiento académico. En este trabajo se conjugan, por un lado, la búsqueda de regularidades en forma de leyes generales valiéndose del razonamiento deductivo y, por el otro, la búsqueda de comprensión del fenómeno a través de un trabajo más de tipo inductivo a partir de la profundización en la lectura de los datos por medio de técnicas alternativas de recolección de datos.

Sabemos que el paso del nivel medio al superior representa una dificultad de adaptación para muchos estudiantes y que existe una relación estrecha entre habilidades de lectura y escritura y desempeño académico (Alvarado y Cortés, 2001; Carlino, 2003). Se estableció el nexo entre las dimensiones teóricas del objeto de estudio y sus dimensiones observables, es decir, traducir ese objeto teórico a dimensiones y subdimensiones, cualidades o variables susceptibles de ser observadas en la realidad, a saber:

*Habilidad<sup>1</sup> para la lectura*: reflejar el contenido en un título, extraer ideas principales, realizar inferencias, predecir o anticipar y ampliar contenido, comprender consignas y reflejar comprensión a través de la redacción.

*Habilidad para la escritura*: colocar un título adecuado al género, controlar la extensión de un texto, reformular fragmentos, definir conceptos, utilizar el léxico correctamente, respetar normativa y uso de la lengua y sustituir elementos léxicos equivalentes en un contexto dado.

*Rendimiento académico*: cantidad de parciales aprobados con o sin recuperatorio, promedio de notas obtenidas en los exámenes parciales o su recuperatorio y cantidad de asignaturas regularizadas.

Cada una de las dimensiones de las variables fue clasificada en alto, medio o bajo. Finalmente, cada variable fue recompuesta en un índice, lo que permite hacer la síntesis o el resumen de cada variable y así ubicar cada unidad de análisis en una categoría. Se trata de un índice no ponderado ya que adjudica a cada una de las siete subvariables el mismo peso relativo. Es también un índice simple ya que utiliza valores absolutos. La construcción de índices, según Sautu *et al.* (2005: 73), resulta pertinente «por la complejidad

conceptual de algunos constructos y por la inestabilidad de las respuestas aisladas producidas por cada indicador». Afirman estos autores que la combinación de los valores de varias dimensiones neutraliza los defectos de las mediciones aisladas.

Las respuestas en blanco fueron consideradas incorrectas. Esta decisión se basa en los criterios seguidos en el PISA y a solo efectos de estandarizar sus resultados para su estudio en el marco de una metodología cuantitativa. En los resultados del mencionado programa, casi la mitad de las respuestas «incorrectas» de estudiantes argentinos, así lo fueron por no ser respondidas.

El estudio se organizó en dos etapas de trabajo. La primera se centró en el estudio de las habilidades para la lectura y la escritura a través de la prueba de lectura y escritura y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto permitió la construcción de una matriz de datos para el tratamiento estadístico y vinculación de los resultados. La segunda etapa se centró en el estudio de las dificultades para la lectura y la escritura a través de la triangulación de métodos de recolección y la profundización sobre algunas unidades de análisis que resultaron significativas.

La población de estudio fueron los ingresantes a las tres carreras presenciales de la Facultad de Bromatología (FB) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en 2012. Se excluyeron estudiantes ausentes en el momento de la prueba y estudiantes recursantes. La muestra quedó constituida por 65 estudiantes ingresantes a las tres carreras presenciales de la FB-UNER. La distribución por carrera fue de: 14 estudiantes en la Licenciatura en Bromatología (LB), 39 en la Licenciatura en Nutrición (LN) y 12 de la Tecnicatura Universitaria en Química (TQ). La unidad de información fueron los ingresantes a la FB-UNER en 2012 (información relativa a habilidades y dificultades para la lectura y la escritura) y documentos institucionales (información relativa al rendimiento académico).

1) El principal instrumento de recolección de datos utilizado fue un cuestionario autoadministrado; se trata de una prueba de lectura y escritura diseñada *ad hoc* y validada en dos ocasiones. La prueba consistió en leer un texto<sup>2</sup> expositivo-argumentativo y realizar actividades tales como proporcionar un título, elaborar un resumen, formular preguntas de ampliación de contenido, anticipar contenido, responder preguntas inferenciales y literales, parafrasear, sustituir elementos léxicos. La prueba se compone de dos tipos de ítems: unos que corresponden a la modalidad de respuesta de «opción múltiple» y otras que requieren de «respuestas abiertas». La prueba fue realizada durante el primer semestre. Se realizó en forma individual, en una hora reloj y sin posibilidad de consultas al equipo de cátedra. Las habilidades

que se evaluaron en la prueba no corresponden a ninguna de las carreras de la FB-UNER sino que los estudiantes debieron resolver actividades que requieren la puesta en juego de saberes adquiridos a lo largo de toda su trayectoria educativa. La construcción de la prueba se realizó a partir de ítemes o actividades elaborados en base a pruebas piloto realizadas con consignas recuperadas del trabajo de cátedra de Roselli, Kummer y equipo (2008). En 2010, se aplicó el instrumento a ingresantes en dos universidades, lo que permitió analizar los ítemes y eliminar aquellos que presentaban algún tipo de dificultad técnica.

2) Además de la prueba de lectura y escritura, se incluyó una encuesta con preguntas destinadas a la autoevaluación metacognitiva en línea con el enfoque del PISA (OCDE 2010: 20) que no considera las habilidades de los estudiantes en forma aislada sino en relación con la habilidad para reflexionar sobre su conocimiento y experiencia. La información suministrada por la encuesta metacognitiva permite profundizar la comprensión de las dificultades encontradas en la resolución de la prueba de lectura y escritura.

3) Como complemento de la prueba de lectura y escritura y la encuesta metacognitiva, resultó necesario realizar entrevistas con los estudiantes, a fin de ampliar información sobre su desempeño en la prueba. El sentido de hacer entrevistas recayó fundamentalmente, en la intención de profundizar y comprender los motivos por los cuales habían dejado respuestas en blanco o sus respuestas no se adecuaban a lo solicitado. Las entrevistas fueron realizadas en el segundo semestre.

Para el tratamiento de los datos, se trabajó en la *dirección del valor* (Samaja, 2002), o sea en la construcción de las categorías temáticas que componen cada variable, en relación con los indicadores disponibles. En este trabajo se han combinado cuestiones teóricas con pautas empíricas surgidas de las pruebas y las entrevistas con los estudiantes. Luego, se trabajó en la *dirección de la variable*, es decir, se analizó la forma y la frecuencia con que aparecieron dichos valores en la población estudiada. En esta etapa se vincularon los resultados de cada variable entre sí. Finalmente, se complementó esta estrategia con un análisis en *el sentido de las unidades de análisis centrado en cada prueba*, para analizar cómo se combinaban las diversas dimensiones en cada estudiante.

### III. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo de las habilidades para la lectura y la escritura y se los compara con los resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010. Dicho estudio



considera el área lengua como unidad sin distinguir entre habilidades para la lectura y la escritura. No obstante, en este trabajo se consideran sus resultados como parámetros de comparación dada la aceptación de sus resultados del ONE 2010.

En un segundo nivel de análisis, se ponen en relación los resultados de las habilidades para la lectura y la escritura con el rendimiento académico desde un enfoque descriptivo ya que no se trata de un estudio correlacional ni causal.

En un tercer nivel de análisis, se presentan resultados detallados de las dimensiones de cada variable, organizados en torno a las consignas que debieron resolver los estudiantes. Se incluyen fragmentos extraídos de las pruebas. Para salvaguardar la identidad de los estudiantes, se utiliza la letra E seguida del número de formulario con el que se evaluó su prueba de lectura y escritura. Se transcriben en cursiva algunos fragmentos de las respuestas dadas por los estudiantes de la forma en que ellos las escribieron en el formulario. En ningún caso se alteró la escritura original.

Finalmente, se realiza una descripción de casos que han resultado relevantes a los fines de este estudio. La reflexión centrada en algunos estudiantes permite comprender el fenómeno estudiado a la vez que abre nuevas líneas de investigación.

### III.1. Primer nivel de análisis: Habilidad para la lectura y la escritura

Como se observa en las **Tablas 1 y 2**, el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en el nivel de desempeño medio para habilidades de lectura (52,3%) y de escritura (58,5%), del mismo modo que se observó en los resultados del ONE-2010 (53,3%, ver **Figura 1**). Esta cifra se aproxima aun más si se considera que en dicho estudio se evalúa el área Lengua en forma conjunta, sin distinción de las habilidades para la lectura y escritura.

El 15,4% de los estudiantes se agrupa en el nivel alto para la habilidad de lectura y el 23,1% se concentra en un nivel alto para la habilidad de escritura. Considerados en conjunto, estos valores son levemente inferiores a la media nacional revelada en el ONE-2010 (20,4%, ver **Figura 1**). Sin embargo, la diferencia resulta significativa si se consideran estas habilidades por separado.

Los estudiantes que se ubican en un nivel de desempeño bajo para habilidades de lectura representan el 32,3%, superior a la media nacional (26,3%, véase **Figura 1**). Esta cifra es significativamente diferente al porcentaje que se agrupa en un nivel bajo para la habilidad de escritura (18,5%, véase **Tabla 2**). La diferencia se atenúa si se considera que los estudiantes que ingresan a la FB-UNER provienen tanto de la región centro como del noreste, donde el porcentaje de estudiantes en el nivel bajo es significativamente superior.

El porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles medio y alto considerados conjuntamente es de 67,7% para habilidades de lectura, levemente inferior al 73,7% registrado en el ONE-2010 para el área de Lengua para el total del país. En el caso de habilidades de escritura, el porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles medio y alto es de 81,6%. Estas cifras consideradas conjuntamente son semejantes a los resultados del ONE 2010, teniendo en cuenta que este estudio no distingue entre la lectura y la escritura sino que considera el área Lengua en forma general.

**TABLA 1.** Habilidad para la lectura

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	21	32,3	32,3	32,3
Medio	34	52,3	52,3	84,6
Alto	10	15,4	15,4	100,0
Total	65	100,0	100,0	

**TABLA 2.** Habilidad para la escritura

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	12	18,5	18,5	18,5
Medio	38	58,5	58,5	76,9
Alto	15	23,1	23,1	100,0
Total	65	100,0	100,0	

<b>Lengua</b>	<b>Niveles de desempeño / 2010</b>		
	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
Total PAÍS	26,3	53,3	20,4
		73,7	
Región CENTRO	22,7	52,7	24,6
		77,3	
Región NEA	38,7	51,7	09,6
		61,3	
Región NOA	33,2	54,5	12,2
		66,7	
Región CUYO	26,8	55,0	18,2
		73,2	
Región PATAGÓNICA	20,9	56,8	22,3
		79,1	

**FIGURA 1.**

FUENTE: Informe de resultados ONE 2010, p.24

En las **Tablas 3 y 4** se observan los resultados discriminados según las dimensiones de cada variable en este estudio. En la **Tabla 3**, los resultados muestran una marcada dificultad para la realización de inferencias de significados, así como para las dos tareas de resumen de contenido (reflejar el contenido en un título y extraer ideas principales). La **Tabla 4** muestra dificultad en el uso correcto del código lingüístico y le siguen las tareas de producción propiamente dichas (reformulación y definición).

La consideración de los resultados de desempeño en lectura y escritura discriminados por carrera podría resultar tendencioso por el bajo número de casos estudiados (ver **Tablas 5 y 6**). Sin embargo, resulta interesante observar la dispersión en los datos.

La mayor concentración de estudiantes se encuentra en el nivel medio en las tres carreras tanto para habilidades de lectura como escritura pero con la llamativa diferencia que en la Licenciatura en Bromatología el número de estudiantes en un nivel bajo para habilidades de lectura es elevado (es el mismo que para nivel medio).

**TABLA 3.** Distribución de las dimensiones de la variable «habilidad para la lectura»

	Bajo	Medio	Alto
Habilidad para reflejar el contenido en un título	50,8 %	35,4 %	13,8 %
Habilidad para extraer ideas principales	56,9 %	26,2 %	16,9 %
Habilidad para comprender e inferir	16,9 %	53,8 %	29,2 %
Habilidad para ampliar y predecir contenido	30,8 %	38,5 %	30,8 %
Habilidad para inferir significado de términos	46,2 %	46,2 %	7,7 %
Habilidad para comprender consignas	10,8 %	49,2 %	40,0 %
Habilidad para reflejar comprensión a través de la redacción	29,2 %	35,4 %	35,4 %

**TABLA 4.** Distribución de las dimensiones de la variable «habilidad para la escritura»

	Bajo	Medio	Alto
Habilidad para escribir un título adecuado al género	4,6 %	23,1 %	72,3 %
Habilidad para controlar la extensión de un texto	30,8 %	32,3 %	36,9 %
Habilidad para reformular fragmentos	38,5 %	26,2 %	35,4 %
Habilidad para definir conceptos	33,8 %	41,5 %	24,6 %
Habilidad para utilizar el léxico correctamente	21,5 %	46,2 %	32,3 %
Habilidad para utilizar correctamente el sistema lingüístico	61,5 %	29,2 %	9,2 %
Habilidad para sustituir elementos léxicos	18,5 %	33,8 %	47,7 %

En las **Tablas 5 y 6**, los resultados dan cuenta de una dispersión muy importante, es decir, los puntajes obtenidos por los estudiantes de cada carrera no se concentran alrededor de los valores del total. La explicación de este fenómeno reconoce diferentes factores. Entre ellos es posible mencionar el modo en que se constituye la muestra si se considera la diferencia de perfil en la matrícula de cada carrera, el número de estudiantes que abandonaron la carrera hacia el final del año lectivo y la diferencia de edad e historia académica de cada estudiante, lo que aumenta significativamente la heterogeneidad de la muestra.

**TABLA 5.** Tabla de contingencia Habilidad para la lectura \* Carrera

		Carrera			Total
		LB	LN	TQ	
Habilidad para la lectura	Bajo	6 (42,9%)	13 (33,3%)	2 (16,7%)	21 (32,3%)
	Medio	6 (42,9%)	21 (53,8%)	7 (58,3%)	34 (52,3%)
	Alto	2 (14,3%)	5 (12,8%)	3 (25,0%)	10 (15,4%)
Total		14 (100,0%)	39 (100,0%)	12 (100,0%)	65 (100,0%)

**NOTA:** LB=Licenciatura en Bromatología, LN=Licenciatura en Nutrición, TQ=Tecnatura en Química.

**TABLA 6.** Tabla de contingencia Habilidad para la escritura \* Carrera

		Carrera			Total
		LB	LN	TQ	
Habilidad para la escritura	Bajo	3 (21,4%)	6 (15,4%)	3 (25,0%)	12 (18,5%)
	Medio	7 (50,0%)	24 (61,5%)	7 (58,3%)	38 (58,5%)
	Alto	4 (28,6%)	9 (23,1%)	2 (16,7%)	15 (23,1%)
Total		14 (100,0%)	39 (100,0%)	12 (100,0%)	65 (100,0%)

**NOTA:** LB=Licenciatura en Bromatología, LN=Licenciatura en Nutrición, TQ=Tecnatura en Química.

### III.2. Segundo nivel de análisis: Rendimiento académico

Como es posible observar en la **Tabla 7**, la mayor parte de los estudiantes se agrupa en el rendimiento académico bajo. Preocupa si se considera que al momento de la prueba sólo cursaban 65 de los 101 estudiantes (LB 16, LN 62, TQ 23) que efectivamente ingresaron en 2012, lo que indica que ya se había registrado una deserción del 36%. El total registrado en noviembre lleva la cifra por encima del 50%, valor que no dista del porcentaje de deserción universitaria de nuestro país (que ha mostrado un promedio de 60%), según un estudio realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación publicado en el diario La Nación (SPU, 2009).

**TABLA 7.** Rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	40	61,5	61,5	61,5
Medio	8	12,3	12,3	73,8
Alto	17	26,2	26,2	100,0
Total	65	100,0	100,0	

La discriminación por carrera que se presenta en la **Tabla 8** muestra una concentración diferente del total de la muestra. Se destaca el alto porcentaje de estudiantes con rendimiento académico alto en la Licenciatura en Bromatología. Entre las múltiples causales que influyen en esta situación y que aún no han sido estudiadas, sería posible relacionar este resultado con el hecho de que se trata de una carrera con materias anuales que permiten una mejor adaptación de los estudiantes, a diferencia de las otras dos carreras, cuyo plan de estudios incluye asignaturas cuatrimestrales que exigen a los estudiantes un mayor rendimiento a mitad de año.

Además, la Licenciatura en Bromatología es la única de las tres carreras consideradas prioritarias y, por lo tanto, es beneficiada por el sistema de Becas Bicentenario, que se caracteriza por un monto en efectivo superior a los de las becas que habitualmente se ofrecen a los estudiantes.

**TABLA 8.** Tabla de contingencia Rendimiento académico \*Carrera

		Carrera			Total
		LB	LN	TQ	
Rendimiento académico	Bajo	6 (42,9%)	28 (71,8%)	6 (50,0%)	40 (61,5%)
	Medio	1 (7,1%)	5 (12,8%)	2 (16,7%)	8 (12,3%)
	Alto	7 (50,0%)	6 (15,4%)	4 (33,3%)	17 (26,2%)
Total		14 (100,0%)	39 (100,0%)	12 (100,0%)	65 (100,0%)

**NOTA:** LB=Licenciatura en Bromatología, LN=Licenciatura en Nutrición, TQ=Tecnicatura en Química.

La relación entre la habilidad para la lectura y el rendimiento académico, como se observa en la **Tabla 9**, es significativa en tanto la mayoría de los estudiantes con nivel bajo en habilidad para la lectura (71,4%) también presenta nivel bajo en rendimiento académico. Del mismo modo, la mayor parte de los estudiantes con nivel alto para la habilidad de lectura (60%) también coincide con un rendimiento académico alto.

Con respecto a la relación entre la habilidad para la escritura y el rendimiento académico, resultó significativa en tanto la mayoría de los estudiantes con nivel bajo en habilidad para la escritura (75%) también presenta nivel bajo

en rendimiento académico (ver **tabla 10**). Del mismo modo, la mayor parte de los estudiantes con nivel alto para la habilidad de escritura (60%) también coincide con un rendimiento académico alto.

**TABLA 9.** Tabla de contingencia Rendimiento académico \* Habilidad para la lectura

		Habilidad para la lectura			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Rendimiento académico	Bajo	15 (71,4%)	22 (64,7%)	3 (30,0%)	40 (61,5%)
	Medio	2 (9,5%)	5 (14,7%)	1 (10,0%)	8 (12,3%)
	Alto	4 (19,0%)	7 (20,6%)	6 (60,0%)	17 (26,2%)
Total		21 (100,0%)	34 (100,0%)	10 (100,0%)	65 (100,0%)

**TABLA 10.** Tabla de contingencia Rendimiento académico \* Habilidad para la escritura

		Habilidad para la escritura			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Rendimiento académico	Bajo	9 (75,0%)	27 (71,1%)	4 (26,7%)	40 (61,5%)
	Medio	0 (0,0%)	6 (15,8%)	2 (13,3%)	8 (12,3%)
	Alto	3 (25,0%)	5 (13,2%)	9 (60,0%)	17 (26,2%)
Total		12 (100,0%)	38 (100,0%)	15 (100,0%)	65 (100,0%)

Tanto en el caso de habilidades para la lectura como para la escritura, se observa relación entre estudiantes con nivel bajo para ambas habilidades y rendimiento académico bajo. Lo mismo sucede con estudiantes con alto rendimiento académico y nivel alto en habilidades para la lectura y la escritura. La mayor discrepancia se observa entre quienes obtienen una puntuación media para lectura y escritura pero tienen rendimiento académico bajo. Estos resultados plantean la necesidad de un estudio de casos, así como la revisión de la prueba de lectura y escritura y la grilla de corrección utilizada para su evaluación.

La puntuación máxima del desempeño general, incluyendo en forma conjunta las habilidades para la lectura y la escritura, fue de 42 puntos (21 para cada habilidad) y para rendimiento académico el máximo fue de 100 puntos.

En el caso de los estudiantes que obtuvieron las puntuaciones más elevadas (34 puntos o más), se observó una marcada coincidencia con un alto desempeño académico. Solo uno de estos estudiantes tiene rendimiento académico inferior a 80%, a excepción de los tres estudiantes que abandonaron los estudios antes de completar los exámenes parciales y situación de regularidad de cada asignatura.

Los estudiantes que obtuvieron las puntuaciones más bajas en habilidades para la lectura y la escritura consideradas en conjunto (24 puntos o menos) son

estudiantes en riesgo de fracaso académico<sup>3</sup>. Se excluyen de este grupo dos estudiantes de la Licenciatura en Bromatología que con una puntuación baja en la prueba de lectura y escritura tienen un promedio elevado (91% y 92%).

### III.3. Tercer nivel de análisis: Habilidades para la lectura y la escritura en la resolución de las consignas

#### III.3.1. *Habilidad para proporcionar un título al texto que resuma su contenido*

Los títulos proporcionados, en general, reflejan sólo un aspecto del tema global del texto, o bien sólo lo anecdótico y superficial como por ejemplo: «*América no es latina, es estadounidense*»; «*Estados Unidos, capital del mundo*».

Se observa una tendencia a colocar títulos que mencionan dos elementos, generalmente enfrentados, que no en todos los casos logran recuperar la esencia del conflicto planteado por el autor, por ejemplo: «*Subamérica y el capitalismo*»; «*Mucha riqueza y poco valor*». Otros títulos borran el conflicto planteado por el autor, como «*La división internacional del trabajo y la libre comercialización*» o «*América Latina produce materias primas y alimentos con destino a países ricos*».

Algunos de los títulos propuestos por los estudiantes son generales al punto de ser más apropiados para un texto de mayor extensión que para el fragmento presentado, como: «*Historia económica de América Latina*»; «*Influencias del capitalismo a través del tiempo*»; «*Desarrollo económico de América Latina: Historia y Consecuencias*».

En algunos casos se observan errores de comprensión y gran vaguedad en su formulación, «*Los sucesos de América Latina*»; «*¿América Latina trabaja para los demás?*»; «*Evolución Económica*»; «*Un continente dividido en dos*»; «*Consecuencias de América Latina*»; «*Evolución americana*»; «*El descubrimiento y la conquista*»; «*Punto de partida rica*»; «*Exportaciones de los países norteamericanos*»; «*América Latina sus pro y contras*»; «*El trabajo en América Latina*»; «*Al servicio de las necesidades ajenas*».

El campo semántico de la servidumbre y la esclavitud estuvo presente en muchos de los títulos, como «*Esclavos de la riqueza*»; «*La América Latina esclava de la producción*»; «*La eterna sirvienta*»; «*Trabajando de Sirvienta*»; «*América Latina y el Capitalismo: Historia de una esclavitud*»; «*Regiones sirvientes*»; «*Norteamérica: sirvienta del mundo*»; «*América Latina: sirvienta de países desarrollados*».

En cuanto a la adecuación del título al género, se observan algunas inadecuaciones como colocar el título entre comillas. En dos casos han utilizado cláusulas como títulos: «*América Latina produce materias primas y alimentos*

*con destino a países ricos»* y *«La división del Trabajo es beneficio para unos Pocos»*. El resto de los títulos son apropiados, se trata de frases nominales, muchos utilizan la coma y los dos puntos para introducir aposiciones.

La redacción de algunos títulos presenta rasgos propios de los titulares periodísticos, en algunos casos emotivos, como *«Triste realidad de América Latina»*; *«El poder de los grandes»*; *«América Latina pierde valor ante el mundo»*.

Un rasgo que se reitera en estos títulos es la tendencia a copiar la primera frase del texto fuente, ya sea en forma idéntica o adaptada. El texto comienza del siguiente modo: *«La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder»*, de allí que los términos «división internacional del trabajo», «ganar» y «perder» estén presentes en muchos títulos aunque no resumen necesariamente el contenido del texto. Algunos ejemplos: *«América Latina no gana, pierde»*; *«La división internacional del trabajo: Una cruda realidad»*; *«La división de Trabajo y la incorporación del Capitalismo»*; *«Ganar y perder»*; *«La división internacional del trabajo en América»*.

### **III.3.2. Habilidad para resumir el contenido del texto en no más de 30 palabras**

Las producciones de los estudiantes oscilan entre dos polos opuestos: muy buenos resúmenes sin exceder el límite de palabras y escritos sin sentido, fragmentados o con un número elevado de fragmentos copiados textualmente.

Algunos estudiantes lograron una buena síntesis del texto en no más de 30 palabras, como se observa en los siguientes ejemplos: *«América Latina, considerada de segunda clase, se halla hace tiempo al servicio de los países ricos produciendo materia prima y explotando sus recursos para satisfacer las necesidades europeas o norteamericanas.»* (30 palabras) y *«América Latina ha sufrido las consecuencias de ingresar al mundo capitalista, siendo altamente influida y hasta dominada por los países del primer mundo.»* (23 palabras)

Entre las dificultades más marcadas en la redacción del resumen, se encuentran las siguientes:

- textos fragmentados

*«El texto habla de que América Latina. esta al servicio de los otros países, un ejemplo: fuente y reserva de petróleo, etc. Los países extranjeros ganan más consumiendolos que lo que gana Aca Latina produciendolos. La economía no favorece a todos por igualAl pasar los años fue cambiando América Latina ya no es más un reino de maravillas. Sigue siendo al servicio de actividades*



*ajenas para países ricos. Hay una gran explotación de las grandes ciudades. habla de America latina, de la llegada de los europeos de el descubrimientos de petroleo oro, de los precios, el comercio con el exterior, que EE.UU. es el pais más importante de America»*

- texto confuso, rebuscado o carente de sentido:

*«El texto trata sobre la transformación de la división internacional del trabajo por parte del dominio Europeo y sobre la libre comercialización instaurada internacionalmente para facilitamiento de las negociaciones. Según la producción y clases de comercialización identificados por los países de América Latina, la cual a travez del tiempo hasta la actualidad es afectada por cambios que lo obligan a producir y exportar de maneras Europeas, entre las potencias del mundo llevando asi a la expansión de lat. America.Aca Latina, en vez de ganar con lo que producía, perdía prácticamente el doble exportandola a Europa, ya que este continente era el dominante y le ponían precios elevados a los productos elaborados.»*

En general, los resúmenes de los estudiantes presentan un gran número de frases copiadas textualmente, especialmente la primera oración. En los tres casos que se presentan a continuación se observa una copia casi textual de fragmentos del texto. Esto según Jurado (2009: 139) es una «tendencia de los estudiantes a tomar información de Internet o copiar de las enciclopedias para presentarlo como propio». Este autor considera que esta transcripción mecánica no permite decir cómo escribe el estudiante, a menos que sólo se considere la caligrafía, la acentuación o aspectos superficiales.

*«Este texto habla de la división del trabajo. unos pierden y otros ganan, America perdió desde los tiempos remotos.La división internacional del trabajo consiste en que unos pocos países se especializen en ganar y otros perder. La comarca del mundo America Latina: especializo en perder. Se dice que estamos en una epoca libre comercio. Todo ha transmutado en el capital norteamericano. Algunos países se especializan en ganar y otros en perder mediante el trabajo. America Latina fue precoz ha perdido antes de comenzar a ganar, existe para necesidades ajenas, ha hecho concesiones al capital extranjero mientras que EE.UU. no, todo se ha trasmuta siempre hacia el capital europeo.»*

Según Alvarado y Cortés (2001) la tendencia a repetir lo leído indica la escasa conexión o relación que los estudiantes pueden establecer entre el contenido del texto y sus esquemas de conocimiento previos. Además, las

autoras relacionan esta tendencia a repetir con la falta de recursos conceptuales y lingüísticos para reformular lo que leen. Afirman que se trata de una carencia consciente, o sea que los alumnos saben que se enfrentan con un problema y que no cuentan con los recursos suficientes para resolverlo de manera óptima. «Por eso se inclinan por la estrategia que consideran más adecuada: repetir el texto para no traicionarlo» (Alvarado y Cortés, 2001: 21)

Con respecto al nivel de dificultad de la tarea, quienes encontraron que el resumen fue la tarea más simple, argumentan: «*me resulto facil por el simple hecho de que era facil porque solo había que expresar lo que consideraba más importante del texto*»; «*Me resulto mas facil por que con solo leer el texto ya tenia varias ideas para el titulo y el resumen*» (E12); «*Porque no había mucho que pensar, sólo resumir lo entendido*»; «*Porque el texto te dice todo, ganaban y perdían*»

Algunas de sus reflexiones sobre la facilidad de esta tarea dejan ver que hay quienes consideran que el resumen es subjetivo, que uno puede escribir lo que piensa: «*porque aplico mi punto de vista*»; «*porque fue de libre expresión de acuerdo a mis reacciones con la lectura*»; «*Porque al leer el texto pude sacar una rápida conclusión del tema*».

Alrededor del 50% de los estudiantes comienza el resumen con frases innecesarias, especialmente considerando la restricción en el número de palabras. Por ejemplo: «*El texto trata de*»; «*El texto trata sobre*»; «*El texto explica como*»; «*El texto habla sobre*»; «*El texto cuenta*»; «*El texto habla de*»; «*El autor menciona*»; «*El texto menciona*»; «*Dice que*»; «*Habla de*»; «*En el texto se puede observar que*»; «*El texto relata la historia de cómo*»; «*El texto hace alusión a*»; «*El texto nos cuenta acerca de cómo*»; «*El texto delata como*»; «*El texto nos indica que*»; «*El autor cuenta como*».

Con respecto a la dificultad para respetar la extensión del texto, durante las entrevistas, algunos estudiantes afirmaron que habían escrito hasta completar la cantidad de renglones disponibles para la tarea. Esto nos lleva a considerar la posibilidad de que esta situación se deba a falta de atención a las consignas más que a una verdadera dificultad de resumir un texto en una cierta cantidad de palabras. La dificultad para controlar la extensión del resumen fue percibida y explicada de la siguiente manera por un estudiante: «*Porque el texto explica muchas cosas que son importantes y es difícil de explicarlo de forma entendible y en pocas palabras*».

### **III.3.3. Habilidad para ampliar y predecir contenido**

En esta consigna se realizaron dos preguntas: «*¿Qué pregunta le haría al autor para ampliar la información del texto?*» y «*¿Qué esperaría leer a continua-*

*ción de este texto?»* Sorprendentemente, 34% de los estudiantes no lograron responder a una o ambas preguntas.

El ejercicio de ampliación de contenido fue dejado en blanco por el 22% de los estudiantes. Uno de ellos explica esta conducta del siguiente modo: *«No difícil sino complejo porque se pueden preguntar muchas cosas y es un tema lindo e importante para discutir en grupo.»*

El resto se justifica: *«Porque no se me ocurrió una buena pregunta»*; *«Por qué nunca se me había ocurrido preguntarle al autor para ampliar el texto»*; *«Me resultó más difícil porque no sabía que agregarle al texto, puesto que dice y aclara muchas cosas»*; *«Por que no me gustaría sabes más sobre el texto y me parece difícil ponerme a pensar; saber de algo que no me interesa»*; *«Porque no se me ocurría nada»*; *«Porqué no me surgía alguna pregunta para ampliar el tema»*; *«Este ejercicio me pareció el más difícil porque me vi en la situación de tener que estar mínimamente informada del tema que trata el texto»*; *«Por que la verdad no sabía que preguntar»*; *«Porque trata de un tema que no me gusta y me cuesta mas preguntar sobre el mismo»*; *«Porque no se me ocurría nada para ampliar el contenido»*; *«No se me ocurre alguna pregunta»*.

Algunas de las respuestas dejan ver falta de conocimiento previo sobre el tema ya que lo que se pregunta es información que es probable que el escritor haya omitido intencionalmente por suponer que el lector la conoce, como en el siguiente caso: *«¿Por qué el capitalismo condiciona el desarrollo de todos los países?»*.

Estas preguntas también permiten conocer el nivel de comprensión, ya que en algunos casos se propone preguntar lo que de algún modo ya está en el texto, como *«...la región sigue trabajando de de sirvienta, quisiera preguntar ¿Por qué ocurrió esto?»* o bien es comprensible valiéndose del sentido común, como: *«Le preguntaría: ¿Porqué dice que es necesario construir más cárceles?»*.

Con respecto a qué esperarían leer a continuación en el texto, 28% no respondió. Muchos esperan leer la solución al problema, la actualización de los datos, la explicación, la opinión del autor o la conclusión final. Entre ellos resulta interesante destacar: *«Un informe que informe que América Latina no le exporta ningún tipo de producción ni a Europa, ni a Norteamérica»*.

Quienes no supieron qué responder explican: *«Me resultó un poco más difícil por el simple hecho de que no sabía como podía seguir el texto»*; *«Me resultó más difícil porque me parece complicado suponer situaciones e ir más allá del texto»*.

Un caso merece la atención: *«Me gustaría leer, cada consecuencia que nombró, un poco más detallada, en textos diferentes.»* Esta construcción po-

dría estar revelando una tendencia a la lectura de hipertextos, propia del soporte digital al que cada vez están más habituados los jóvenes.

Finalmente, resulta interesante el hecho de que muchos estudiantes incluyen el mismo tipo de información en lo que le preguntarían al autor para ampliar la información del texto y lo que esperarían leer a continuación. De hecho, dos estudiantes afirman –explícitamente– que esperarían leer la respuesta a su pregunta.

### **III.3.4. Habilidad para responder preguntas de comprensión**

Durante la prueba no era posible realizar consultas relacionadas con el contenido del texto. Sin embargo, algunos estudiantes intentaron consultar el significado de algunos términos, como «empréstitos», «comarca» y «yacimientos».

Entre los obstáculos que encuentran para la comprensión del texto, mencionan fundamentalmente el desconocimiento de términos, tal es el caso de las siguientes explicaciones de los estudiantes: *«porque el texto tiene palabras raras», «porque hay términos que no estaban dentro de mi vocabulario», «por el hecho de no saber el significado de muchas palabras», «me es difícil tratar de comprender algo sin saber el verdadero significado de la palabra», «porque hay palabras que no entiendo, no entiendo su significado», «porque se trataba de expresiones más complejas», «no sabía algunos significados», «porque no conocía ciertos términos».*

Este dato cobra relevancia a la luz de la conocida frase del filósofo y lingüista Ludwig Wittgenstein (1922), *«los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo»*, en la misma línea que la reciente declaración del presidente de la Academia Argentina de Letras, Pedro Barcia (2011), *«quien conoce pocas palabras piensa menos»*.

### **III.3.5. Habilidad para reformular fragmentos**

Esta consigna solicitó la reescritura de un fragmento del texto, es decir, expresar el mismo significado del siguiente fragmento del texto con sus propias palabras: *«El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo».*

Algunos estudiantes, aunque una minoría, lograron una buena reformulación con sus propias palabras y sin alterar el sentido de la frase dada. *«Las economías de los países latinoamericanos se han visto históricamente subordinadas a las necesidades del mercado internacional.»*, *«El ingreso de cada lugar al mundo capitalista tuvo como consecuencia la determinación por parte del extranjero de sus maneras de producir y de organizar sus sociedades.»*

En el resto de los casos, las conductas que predominaron fueron la omisión de información relevante, la reformulación mínima, la inclusión de información irrelevante y la producción de oraciones carentes de sentido por falta de comprensión. En el siguiente ejemplo se han realizado omisiones que de algún modo alteran el sentido del fragmento: *«Las clases de un país se determinan con relación a su incorporación al capitalismo.»*

El siguiente fragmento muestra una reformulación mínima: *«El modo de producción y la estructura de cada lugar fueron determinados desde afuera, en la incorporación del capitalismo.»*

Otros estudiantes también realizaron una reformulación mínima comenzando la oración con la información que se presenta al final de la frase dada: *«El engranaje universal del capitalismo, determinan el modo o forma de producir y la conformación de las clases sociales de cada lugar.»*, *«La incorporación al engranaje universal del capitalismo le han determinado el modo de producción y la estructura de de clases de cada lugar.»*

Entre los estudiantes que produjeron oraciones carentes de sentido se destacan los siguientes: *«Desde que se incorporó el capitalismo cada uno se preocupa por su función y obtener su determinada ganancia, para luego poder venderla y con esto poder mejorar día a día.»*, *«La elaboración de productos y la determinación de cada lugar, donde se produce, está dado por la incorporación de gente extranjera y por la adopción de normas de otros países»*.

En algunas respuestas, es posible afirmar que la falta de sentido obedece a la preocupación por respetar el orden en que aparecen los conceptos en el texto original, como: *«La forma de fabricación y la cualidad de cada región fueron deteriorados, debido a la integración del Capitalismo universal.»*, *«El tipo de producción, de estructura y de forma de cada lugar fue continuamente determinado, desde afuera por la incorporación al capitalismo»*

A continuación se transcriben dos ejemplos de inclusión de información irrelevante en la reformulación: *«Esto se refiere que a causa de la incorporación de países a la economía de capitalismo, éstos se vuelven dependientes. Puede pasar que este dominio se dé entre dos países vecinos; así como también, dentro de un mismo país una vez incorporado, cada parte de la sociedad cumple su función.»* y *«Las grandes potencias como Europa y U.S.A. dominan a los países como los de América Latina, donde todo ha sido determinado por la inversión de capital extranjero y donde todos los beneficios que se obtienen, queda en manos de ellos.»*

En este ejercicio fue posible observar un error de comprensión reiterado. Las siguientes frases significan que nosotros incorporamos el capitalismo en

lugar de afirmar que nos incorporamos a él, es decir, una relación exactamente opuesta a la expresada en el fragmento: «Desde que se incorporó el capitalismo», «La forma de producción y diferentes clases en cada lugar se fueron determinando por la incorporación del capitalismo»; «...en la incorporación del capitalismo.».

Además de este error de comprensión, se observa que algunos estudiantes tienen gran dificultad para comprender la relación que existe entre los tres conceptos centrales de este fragmento: modo de producción, estructura de clases y capitalismo. Se ilustra esta dificultad en los siguientes ejemplos: «La forma de producir y el orden de las clases sociales de cada lugar han sido, a lo largo del tiempo, determinados, desde otros lugares, para poder ser incluidos en la economía capitalista.»; «Las clases sociales de cada lugar su modo de producir han determinado una incorporación universal del capitalismo.»; «Cada lugar se adecua a la forma de producir ciertos alimentos, restringidos por los factores que son proporcionados por distintos países y se conformo así su estructura social. Todo esto logro la incorporación al capitalismo mundial.»

Los estudiantes que consideraron que esta consigna fue la más difícil lo explican así: «Me resulto el más difícil porque no manejo mucho sinonimos, ni mucho vocabulario»; «Porque no me gusta expresar las cosas con mis palabras, si alguien lo va a leer y analizar»; «Por el tema de decirlo con mis palabras me cuesta un poco»; «No soy buena reformulando en general, me lleva tiempo y esfuerzo»; «Porque me cuesta pasarlo a mis palabras»; «Porque no encuentro las palabras adecuadas para expresarme»; «Por no comprender en su totalidad el fragmento»; «Me resultó mas difícil porque no se expresarme correctamente»; «Porque me cuesta, un poco, transcribir con mis palabras lo que lei y entendi»; «Porque me costo poner el significado del texto con mi palabra»; «No sé muy bien cómo reemplazar algunos conceptos sin que cambie la idea de la frase u oración».

### III.3.6. **Habilidad para inferir y definir conceptos**

En esta consigna se preguntó «¿Qué significan los siguientes términos en el contexto en que aparecen en este texto? a. medieval; b. inquisidores y verdugos; c. los peregrinos del Mayflower». En general, los estudiantes han logrado inferir correctamente o aproximadamente los términos propuestos. No obstante, 47,6 % no logró responder en forma completa esta consigna. En algunos casos no han logrado definir ninguno de los tres conceptos.

Explican esta dificultad del siguiente modo: «porque se me pidió explicar términos que no tuve en claro que significaban»; «porque no le encuentro

*un significado adecuado a los terminos propuestos»; «Porque hay palabras que no sé qué significan estén en el contexto que estén»; «me resultó difícil colocarle el significado a las palabras, ya que no son de mi uso cotidiano»; «Porque son palabras que no conosco y no sé que contestar»; «Porque no pude comprender uno de los terminos en su contexto»; «Por la falta de conocimiento en significados».*

En el caso de la expresión «inquisidores y verdugos» fue interpretada en forma errónea como si se tratara de dos conceptos contrapuestos: *«poderosos y esclavos»; «se refiere a negociador y negociante respectivamente»; «compradores y vendedores»; «inquisidores los que ganaban, verdugos los que perdían»; «quienes mandan y quienes son mandados»; «dominantes y dominados»; «productores y compradores»; «adquieren y proporcionan»; «patrones y trabajadores»; «explotadores y explotados».*

La frase «los peregrinos del Mayflower» fue comprendida correctamente por algunos estudiantes, la asociaron con *«personas que van a tierras ajenas»; «Pobladores que habitaron las costas de Plymouth».* En los siguientes casos, la precisión de las definiciones podría indicar conocimiento previo sobre el tema: *«Primeros habitantes en tocar suelo americano»; «los colonos ingleses que llegaron a lo que hoy es Estados Unidos»; «inmigrantes que se establecieron en la costa de Plymouth»; «hace referencia a los primeros habitantes de Estados Unidos».*

Otros simplemente reconocieron el término «peregrino» como aquel que viaja o bien lo interpretaron como vinculado a la religión y lo generalizaron a este contexto. Tal es el caso de *«los seguidores»; «extranjeros que se trasladaron y cambiaron de tierra».*

Algunos estudiantes interpretaron el término Mayflower como el nombre de un pueblo: *«los habitantes de Mayflower (pueblo)»; «Los habitantes de un pueblo o ciudad llamado Mayflower».*

### **III.3.7. La redacción del texto**

A continuación se presentan los resultados del análisis de los escritos de los estudiantes en cuatro grupos: aspectos gráficos, aspectos sintácticos, aspectos semánticos y aspectos discursivos/textuales (Adelstein *et al.*, 2004).

Los **aspectos gráficos** son probablemente los que más dificultades reflejan. Predominan los errores de ortografía y acentuación (sólo seis de los 65 estudiantes no tuvieron errores de acentuación); por ejemplo: *«haci»* en lugar de *«así»*; *«convatido»* por *«combatido»*; *«hallan»* en lugar de *«hayan»*; *«hancido»* en vez de *«han sido»*; *«hacerca»* por *«acerca»*; *«exclavo»* en lugar de *«esclavo»*; *«conose»* por *«conoce»*; *«avia»* en vez de *«había»*; entre otros.

Los **aspectos sintácticos** incluyen las reglas que permiten reconocer oraciones bien construidas. Además de errores en la utilización de las contracciones «al» y «del», el uso incorrecto de preposiciones resultó frecuente, como por ejemplo «*que se explique por lo que estamos viviendo*»; «*nos podríamos guiar de él*». En ocasiones se observa que el mal uso de las preposiciones estaría indicando falta de comprensión, por ejemplo: «*Se hace una explotación de todos los recursos de América Latina hacia Europa y estados Unidos creciendo ellos a costa de nosotros*» o como se ha mencionado anteriormente con respecto a la incorporación al capitalismo.

Otras dificultades en la construcción de frases se vincula con el uso incorrecto de conectores, como: «*Que hable de los países menos desarrollados en latino America, es decir, el manejo de la economía.*». La dificultad en la subordinación se observa en el siguiente caso: «*...regularon la forma de producción y el orden de los mismos, haciendo ésto que inserten en el sistema capitalista mundial.*»

Presentan también dificultades en el uso de la referencia pronominal, por ejemplo en la frase: «*obtener su determinada ganancia, para luego poder venderla*» el pronombre «la» refiere a ganancia, por lo que lo que se estaría expresando es «vender la ganancia».

Entre los aspectos sintácticos se incluye la concordancia en género y número. Los errores observados en los textos de los estudiantes podrían deberse a falta de atención y descuidos, entre ellos «*donde todos los beneficios que se obtienen, queda en manos de ellos*»; «*no me resultaron difícil las palabras*»; «*países más desarrollado a sí mismo*»; «*La producción y el nivel económico de cada lugar está dado*».

En algunos casos, sería posible afirmar que las dificultades de expresión son independientes de la comprensión del texto. Como se observa en el siguiente caso, habría una marcada dificultad para expresar la idea contenida en el fragmento a reformular sin distorsionar el sentido: «*Con la incorporación al engranaje universal del capitalismo han sucedido determinación en cuanto a la producción como también a las estructuras de los distintos lugares*».

Los **aspectos semánticos** se vinculan con el significado de las palabras. Es habitual que se incluyan términos que «suenan» semejantes a otros como «*consta de*» en vez de «*consiste en*»; «*consumición*» en lugar de «*consumo*». Se observan además dificultades en la formación de algunos términos, como «*manufacturaciones*» en vez de «*manufacturas*». A esto se suma la falta de conocimiento de vocabulario a que ya se ha hecho referencia.

Entre las dificultades más significativas dentro de los **aspectos discursivos/textuales**, se destacan la impertinencia y la redundancia, como por



ejemplo en expresiones como «*volver a releer*»; «*un informe que informe*»; «*La actualidad de America Latina hoy en día*».

#### **III.4. Cuarto nivel de análisis: estudio de casos**

En este apartado se presentan algunas reflexiones sobre el modo en que se combinan en ciertos estudiantes los resultados de las variables estudiadas. En este sentido se trabajó en la dirección de las unidades de análisis (Samaña, 2002).

El origen de la información sobre los estudiantes proviene de la participación del equipo de cátedra en instancias de tutoría a ingresantes y sólo se presenta a fines de permitir una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. El tamaño reducido de la muestra limita cualquier generalización.

Las cinco estudiantes que obtuvieron nivel alto en las tres variables son mujeres de las tres carreras de la FB-UNER. Tres de ellas no son de la ciudad de Gualeguaychú y las otras dos son mayores que la mayoría de los estudiantes de la muestra y ya han realizado estudios superiores, aunque no los concluyeron. Resultaría interesante plantear una posible línea de investigación que vincule estas variables: el rendimiento académico, el haber iniciado otros estudios de nivel superior y el hecho de haberse trasladado a otra localidad para ingresar a la universidad.

Otras cinco estudiantes, también mujeres, obtuvieron rendimiento académico alto pero en algunas de las otras variables –o en ambas– obtuvieron nivel bajo. Las cinco son estudiantes de la Licenciatura en Bromatología y de la Tecnicatura en Química que comparten la mayoría de las asignaturas; cuatro de ellas han sido descritas como «aplicadas» por sus docentes. El número de la muestra no permite realizar conjeturas acerca de la importancia se le da a las habilidades para la lectura y la escritura en cada carrera. Hay aquí un camino por investigar.

Los estudiantes que obtuvieron rendimiento académico bajo pero que en la prueba de lectura y escritura tuvieron una puntuación media, o en algunos casos alta, suman un total de 23, de los cuales 9 abandonaron la carrera y no lograron completar los exámenes, con lo que no se consideran en esta instancia de análisis. Los 15 restantes son en su mayoría de la Licenciatura en Nutrición. Se trata de estudiantes que tienen familia a cargo, que trabajan o bien que no han demostrado interés real por la carrera que estudian. Una estudiante que no estaría incluida en el grupo mencionado anteriormente cursa la Licenciatura en Nutrición y si bien se ha mostrado comprometida y dedicada, no es menor destacar el hecho de que ha reprobado, en dos ocasiones, el examen de ingreso a otra universidad.

#### IV. Conclusiones

El análisis de los resultados muestra que las puntuaciones obtenidas en habilidades para la lectura y la escritura de los ingresantes a la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos son semejantes a los resultados obtenidos por los jóvenes argentinos evaluados a través del Operativo Nacional de Evaluación (ONE-2010) llevado a cabo recientemente en nuestro país. En este sentido, tanto la prueba de lectura y escritura como la grilla de corrección serían instrumentos apropiados para un primer acercamiento a la problemática estudiada.

La consideración de los resultados de habilidades para la lectura y la escritura por separado muestra una diferencia que sería interesante abordar con mayor profundidad en estudios futuros. En un primer análisis, se observa que los estudiantes tienen mayores dificultades para leer que para escribir. En este trabajo, sin embargo, no se debe ignorar que, además del tamaño reducido de la muestra y la heterogeneidad de los perfiles de cada carrera, la extensión de los textos producidos por los estudiantes no resultó suficiente para evaluar la escritura en profundidad, principalmente el aspecto discursivo, por lo que estos resultados sólo abren una nueva línea de investigación.

De la vinculación entre las tres variables estudiadas –lectura, escritura, rendimiento académico– es posible concluir que las habilidades para la lectura y la escritura se vinculan con el rendimiento académico, especialmente en dos casos: aquellos estudiantes que obtuvieron un puntaje alto en habilidades para la lectura y la escritura también tuvieron un puntaje alto en rendimiento académico; quienes mostraron un nivel bajo en habilidades para la lectura y la escritura también obtuvieron un rendimiento académico bajo. Esta relación no se observó entre los estudiantes que obtuvieron un nivel medio de habilidades para la lectura y la escritura. Los resultados de este estudio no pretenden ser concluyentes acerca de la relación que existe entre las habilidades y dificultades para la lectura y escritura y el rendimiento académico de ingresantes universitarios, sino aportar a la comprensión del fenómeno estudiado.

A la hora de puntuar las respuestas, el ítem «comprender consignas» reveló una limitación significativa. Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron que no se preocuparon por la lectura de la consigna general y que ante las dificultades dejaron las respuestas en blanco. Las desviaciones de la consigna se dieron en aspectos que fueron desde algo tan insignificante como marcar con un círculo en vez de con una cruz, como se solicitaba en la prueba; marcar más de una opción; hasta desviaciones más relevantes como escribir más de 30 palabras en el resumen como es el caso de dos es-

tudiantes que escribieron más de 60 palabras. Estas conductas influyeron en la calidad de las respuestas ya que la falta de cumplimiento de una consigna por falta de atención genera una respuesta que no refleja la dificultad para controlar la extensión del texto sino para respetar la consigna.

Además, por no tratarse de un estudio ponderado, no fue posible reflejar el peso de cada dimensión en el total de la habilidad. Así, las habilidades para resumir contenido e inferir significado son esenciales para la comprensión, con lo que es necesario ajustar el instrumento y la grilla de corrección, de modo que permita evaluar la comprensión con mayor precisión y que permita mejorar las técnicas de recolección y análisis de los datos.

En el estudio detallado por carrera, se encontró una diferencia significativa en los resultados obtenidos por los estudiantes de la Licenciatura en Bromatología en comparación con las otras dos carreras, ya que dichos estudiantes obtuvieron una puntuación en rendimiento académico que no se relaciona significativamente con el puntaje obtenido en habilidades para la lectura y la escritura. Esto podría explicarse a través de dos situaciones: la primera relacionada con la probabilidad de que los estudiantes hayan contestado las consignas de la prueba sin prestar la debida atención y la segunda explicación relativa a la importancia que los docentes de esta carrera otorgan a la lectura y la escritura. Entendemos que si los requisitos para la aprobación de la asignatura no incluyen prácticas de lectura y escritura, estas habilidades no tendrán vinculación con los resultados obtenidos por los estudiantes.

En general, el modo en que los estudiantes resolvieron las consignas deja ver, principalmente, cuáles son las dificultades que han encontrado a la hora de leer y escribir. Se destaca la dificultad para expresarse con sus propias palabras sin cambiar el sentido, para inferir el significado de términos que no conocen, para cumplir con lo solicitado en las consignas y para escribir atendiendo a las normas que rigen la lengua escrita. Entre los principales obstáculos para la comprensión del texto se destaca la falta de conocimientos previos, en particular de términos utilizados en el texto, y la falta de interés en la resolución de la tarea. Muchos son los estudiantes que no logran extraer el tema global del texto, no logran distinguir entre ideas principales y secundarias, y no perciben las relaciones de causa-consecuencia planteadas en el texto.

El procesamiento cualitativo de las respuestas, tanto de las pruebas como de las entrevistas, permitió también relevar información para caracterizar las capacidades metacognitivas de los estudiantes, ya que muchos de ellos se refirieron explícitamente a lo que les resultó más fácil o más difícil y por qué. Estas respuestas permiten acceder a la manera en que los estudiantes conscientemente abordan la lectura y la escritura. En general, a la hora de explicar

sus respuestas la mayoría no recordaba lo que había escrito y muchos ni siquiera recordaban haber hecho la prueba. Además, tanto en sus respuestas como en sus actitudes durante la realización de la prueba se observó falta de interés en responder correctamente o en revisar antes de entregar. Estos datos dan una idea de la importancia que estos jóvenes dan a las prácticas de lectura y escritura, especialmente cuando no son de carácter evaluativo.

Resulta pertinente recuperar el planteo de Carlino (2005) de indagar de qué modo estamos implicados como docentes en las dificultades de nuestros alumnos. Nuestro compromiso como docentes debería ser, paralelamente a las responsabilidades específicas de cada cátedra, contribuir a que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para leer y escribir en nuestra disciplina.

La literatura muestra que los factores que influyen sobre el rendimiento académico son múltiples: horas dedicadas al estudio, vocación, motivación, disponibilidad de tiempo, entre tantos otros. No obstante, podemos afirmar que un estudiante con grandes dificultades para leer y escribir difícilmente logre un buen rendimiento académico y, al mismo tiempo, estudiantes que han desarrollado las habilidades para leer y escribir propias de la vida universitaria tendrán sin dudas más posibilidades de éxito.

Es esencial que los docente tomemos conciencia de que el valor de la lectura y la escritura no radica solamente en el hecho de ser medios para acumular información o para rendir cuentas del conocimiento aprendido sino, principalmente, como instrumento poderoso para generar y transformar conocimiento, mejorar la calidad de los aprendizajes y hacerlos partícipes en su propio proceso de formación.

La lectura y la escritura son prácticas decisivas en el desarrollo intelectual y en la formación política de los jóvenes, son una condición indispensable para el desempeño profesional, el crecimiento personal y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Es un compromiso de la universidad concentrar todas sus fuerzas hacia el acceso y el dominio pleno de estas prácticas que son un derecho y son la vía para posibilitar la democracia.

## Notas

1. Sólo con el propósito de simplificar la presentación de la información, tomamos el concepto de habilidad, entendiendo que la falta de habilidad significa dificultad. En el procesamiento cuantitativo de los resultados se utiliza el término habilidad; en el análisis de las respuestas de los estudiantes se hace hincapié en las dificultades.
2. El texto seleccionado es un fragmento del libro *Las venas abiertas de América Latina* del escritor Eduardo Galeano. [Volver al texto](#)

3. En este grupo se incluyen aquellos estudiantes que no han regularizado la mayoría de las asignaturas. Esto significa que no estarían en condiciones de cursar normalmente el segundo año de la carrera y, en algunos casos, deberían recurrir al primer año completamente.

## Referencias bibliográficas

- ADELSTEIN, A.; INZA, M.; KUGUEL, I.; LÓPEZ-CASANOVA, M.; MUSLIP, E.; PERALTA, D.; PEREIRA, C.; RESNIK, G. (2004). *Lectoescritura para el Curso de Aprestamiento Universitario*. Buenos Aires: Univ. Nac. Gral Sarmiento.
- ALVARADO, M.; CORTÉS, M. (2001). La escritura en la Universidad: Repetir o transformar, en: *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1:19-23.
- ARNOUX, E.; Di STEFANO, M.; PEREIRA, C. (2004) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- BARCIA, P. (2011, mayo 29). *Si el hombre tiene pocas palabras piensa menos con Pedro Barcia* / Entrevistador: Alejandra C. Argañaraz. Buenos Aires: La Gaceta.
- CABRERA-DOKÚ, K.; GONZÁLEZ, L. E. (eds.) (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- CARLINO, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2): 17-23.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ESTIENNE, V.M. (2004). Enseñar a leer en la universidad: Una responsabilidad compartida. En: *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa, 1-3 julio. Disponible en: < <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/127.pdf> > [fecha de consulta].
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- JURADO, F. (2009). La evaluación de la Escritura para la Evaluación de la Lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1): 131-146.
- LOTTI de SANTOS, M.; SALIM, R.; RAYA, F.; DORI, M.G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (45): 3.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do-Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). OECD Publishing. Disponible en: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> > [fecha de consulta].
- ONE (2010). Censo de Finalización de la Escuela Secundaria. Informe de Resultados. Ministerio de Educación.
- PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. (1978). *Teaching Reading comprehension*. New York: Macmillan.

- PIPKIN, M. (1998) *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- ROSELLI, N.; KUMMER, V. (2008). Investigación sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios: El caso de los estudiantes de la carrera de Agronomía de la UNER. [documento institucional] [Inédito]
- SAMAJA, J. (2002). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P., ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita, en: *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS - SPU (2009). *Anuario de estadística Universitaria 2009*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina.
- VAN DIJK, T. (1982) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1922/2004). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

## Anexo 1

### Consigna general:

**Lea muy cuidadosamente el siguiente texto y responda a lo que se solicita. Cuando sea necesario marque con una X la respuesta que más se adecue a lo expresado en el mismo.**

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones. Éste ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Continúa existiendo al servicio de las necesidades ajenas, como fuente y reserva del petróleo y el hierro, el cobre y la carne, las frutas y el café, las materias primas y los alimentos con destino a los países ricos que ganan, consumiéndolos, mucho más de lo que América Latina gana produciéndolos. Son mucho más altos los impuestos que cobran los compradores que los precios que reciben los vendedores; y al fin y al cabo, como declaró en julio de 1968 Covey T. Oliver, coordinador de la Alianza para el Progreso, «hablar de precios justos en la actualidad es un concepto medieval. Estamos en plena época de la libre comercialización...» Cuanta más libertad se otorga a los negocios, más cárceles se hace necesario construir para quienes padecen los negocios. Nuestros sistemas de inquisidores y verdugos no sólo funcionan para el mercado externo dominante; proporcionan también caudalosos manantiales de ganancias que fluyen de los empréstitos y las inversiones extranjeras en los mercados internos dominados. «Se ha oído hablar de concesiones hechas por América Latina al capital extranjero, pero no de concesiones hechas por los Estados Unidos al capital de otros países...» Es que nosotros no damos concesiones», advertía, allá por 1913, el presidente norteamericano Woodrow Wilson. Él estaba seguro: «Un país –decía– es poseído y dominado por el capital que en él se haya invertido». Y tenía razón. Por el camino hasta perdimos el derecho de llamarnos americanos, aunque los haitianos y los cubanos ya habían asomado a la historia, como pueblos nuevos, un siglo antes de que los peregrinos del Mayflower se establecieran en las costas de Plymouth. Ahora América es, para el mundo, nada más que los Estados Unidos: nosotros habitamos, a lo sumo, una sub América, una América de segunda clase, de nebulosa identificación. (...) Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. A cada cual se le ha asignado una función, siempre en beneficio del desarrollo de la metrópoli extranjera de turno, y se ha hecho

infinita la cadena de las dependencias sucesivas, que tiene mucho más de dos eslabones, y que por cierto también comprende, dentro de América Latina, la opresión de los países pequeños por sus vecinos mayores y, fronteras adentro de cada país, la explotación que las grandes ciudades y los puertos ejercen sobre sus fuentes internas de víveres y mano de obra.

## A. RESUMEN DEL CONTENIDO

**1. Proporcione un título al texto que resuma su contenido.**

---



---

**2. Resuma el contenido del texto en no más de 30 palabras.**

---



---



---



---

## B. AMPLIACIÓN DEL CONTENIDO

**3. ¿Qué pregunta le haría al autor para ampliar la información del texto?**

---



---

**4. ¿Que esperaba leer a continuación de este texto?**

---



---

## C. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

**5. El presidente norteamericano Woodrow Wilson considera que el capital extranjero invertido en un país:**

- a. le da posibilidades de crecer económicamente
- b. permite hacer concesiones a otros países
- c. aumenta las ganancias que fluyen de los empréstitos
- d. lo domina y lo posee

**6. El modo de producción y la estructura de clases de un lugar han sido determinados por:**

- a. la capacidad de trabajo de los hombres
- b. el capitalismo
- c. una metrópolis extranjera
- d. el agotamiento de los recursos naturales



**7. ¿Qué actitud adopta el autor en este texto?**

- a. humorística
- b. irónica
- c. seria
- d. agresiva

**8. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz porque:**

- a. perdió antes de ganar.
- b. llegó primero a la riqueza.
- c. desarrolló estrategias para sobrevivir antes que los europeos.
- d. se consolidó antes de la llegada de los españoles.

**9. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones porque:**

- a. ha acumulado más capital
- b. sigue perdiendo
- c. ha desarrollado su producción
- d. sigue descubriendo oro y plata

**10. hablar de precios justos en la actualidad es un concepto medieval porque:**

- a. podemos comprar a cualquier precio
- b. el libre comercio nos permite poner el precio que deseamos
- c. nuestra situación económica no nos permite competir en Europa
- d. durante la Edad Media los precios no eran regulados

**D. REFORMULACIÓN PRODUCTIVA** (Reescritura de segmentos del texto)

Expresa el mismo significado del siguiente fragmento del texto con sus propias palabras.

**11. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo.**

**12. ¿Qué significan los siguientes términos en el contexto en que aparecen en este texto?:**

- a. medieval
- b. inquisidores y verdugos
- c. los peregrinos del Mayflower

**E. REFORMULACIÓN COMPRENSIVA** (Sustitución de elementos léxicos)

Marque en cada caso la opción que podría reemplazar las expresiones subrayadas sin que cambie el significado de la oración.

**13. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo**

- a. transformado
- b. alterado
- c. gastado
- d. invertido

**14. Caudalosos manantiales de ganancias que fluyen de los empréstitos**

- a. corren por
- b. obtienen
- c. provienen de
- d. hay en

**F. AUTOEVALUACIÓN METACOGNITIVA**

**15. Cree que el texto leído fue:**

- a. De muy fácil comprensión
- b. De fácil comprensión
- c. De comprensión normal o promedio
- d. De difícil comprensión
- e. De muy difícil comprensión

**16. ¿Cuál de los ejercicios le resultó más fácil?**

- A                      B                      C                      D                      E

**17. Explique por qué el ejercicio seleccionado en el punto anterior le resultó más fácil.**

---

---

---

**18. ¿Cuál de los ejercicios le resultó más difícil?**

- A                      B                      C                      D                      E

**19. Explique por qué el ejercicio seleccionado en el punto anterior le resultó más difícil.**

---

---

---

## Anexo 2

### Grilla con criterios de evaluación de habilidades y dificultades para la lectura y la escritura

#### Variable: Habilidad / dificultad para la lectura

Valores: Subvariable:	Alto	Medio	Bajo	Máximo puntaje
Habilidad para... reflejar el contenido en un título	Aceptable: Utiliza vocabulario preciso y hace referencia a los siguientes elementos: - explotación económica / - por potencias extranjeras / - en América Latina (puede omitirse)	Referencia parcial a los conceptos y/o distorsiones, omisiones o falta de precisión	No responde o No aceptable, no menciona los conceptos principales, excesivamente vagos, copia la primera oración del texto, etc.	3
extraer ideas principales	Todas las ideas correctas: Argentina es fuente de riqueza / los europeos vinieron en busca de esas riquezas / explotaron las tierras / hoy continúa siendo explotada / el capital extranjero condiciona el modo de producción y la estructura de clases	Al menos las siguientes Ideas: - capitalismo - dominación Agregados, distorsiones	No responde o Ninguna idea correcta	3
realizar inferencias I	6 o 5 correctas en ejercicio de opción múltiple	3 o 4 correctas	1 o 2 correctas No responde o Ninguna correcta	3
predecir o anticipar y ampliar contenido	Aceptable: Tanto las predicciones como la ampliación se relacionan con o se desprenden de los conceptos centrales	Solo una es aceptable	No responde o No aceptable: la predicción o la ampliación no se desprende de los elementos explícitos en el texto	3
realizar inferencias II	Definiciones que se desprenden de inferencias correctas: 3 bien definidos	2 bien definidos	1 bien definido No responde o las inferencias no son correctas	3
comprender consignas (marcar con una cruz, seleccionar una sola opción)	Respetar las consignas	Un error en la interpretación de la consigna	No responde o Más de un error de interpretación	3
reflejar comprensión a través de la redacción (uso adecuado de tiempos verbales y conectores)	Ningún error	Un error	2 o más errores	3
			Total: 21	= 100%

**Variable: Habilidad / dificultad para la escritura**

Valores: Subvariable	Alto	Medio	Bajo	Máximo puntaje
Habilidad para... colocar un título adecuado al género	Adecuado (narrativo, valorativo, irónico)	Adecuado con incongruencias	No responde o Inadecuado (excesivamente general)	3
controlar la extensión de un texto	Entre 25 y 30 palabras	De 21 a 24 De 31 a 40	20 o menos 41 o más No responde	3
reformular fragmentos	Aceptable: reorganiza la información sin cambiar el sentido	Aceptable con algunas distorsiones: resumen en lugar de reformulación	No responde o No aceptable alteración de sentido	3
definir conceptos	3 bien definidos (correcta estructura de la definición en relación al concepto principio)	Al menos 2 bien definidos	Al menos una definición aproximada No responde o Ninguna definición aproximada	3
utilizar el léxico correctamente	Ningún error en el uso del léxico	un error	Más de un error	3
respetar normativa y uso de la lengua (caligrafía, ortografía, acentuación, puntuación)	Entre 0 y 3	Entre 4 y 6	7 o más	3
sustituir elementos léxicos equivalentes en un contexto dado	2 correctas en el multiple choice	1 correcta	No responde o Ninguna correcta	3
			Total: 21	= 100%

**Variable: Rendimiento académico**

Valores: Subvariable	Alto	Medio	Bajo	Máximo puntaje
La cantidad de parciales aprobados con o sin recuperatorio	100 a 80% parciales aprobados	79 a 60% parciales aprobados	59 a 0% de parciales aprobados	100%
Promedio de notas obtenidas en los exámenes parciales o su recuperatorio (se considera la más alta)	10 a 8 (100 a 80%)	7,90 a 6 (79 a 60%)	5,9 a 0 (59 a 0%)	100%
Cantidad de asignaturas regularizadas	100 a 80%	79 a 60%	59 a 0%	100%