



Operativo Aprender/Lengua: capacidades, contenidos, textos: otra razón para la crítica

Ana Atorresi*

Punto de partida

Entre 2014 y 2017, en la Universidad Nacional de Río Negro, emprendimos un proyecto de investigación amplio en escuelas de nivel secundario de Bariloche y dos localidades rurales de la Línea Sur de Río Negro. Las dimensiones de análisis, fundamentadas en bases teórico-metodológicas complementarias provenientes de la sociolingüística y los estudios de literacidad, fueron los *repertorios sociodialectales* de los estudiantes, las *trayectorias de socialización* a través de las cuales estos repertorios se habían configurado, las *prácticas de lectura y escritura* en las que los estudiantes participaban y los *usos de la lengua* asociados al ámbito escolar. En vínculo con esta última dimensión y con el objetivo de aportar a la comprensión de la permanencia y el abandono en los niveles secundario y universitario de la región, investigamos la lectura de géneros discursivos escolares y del ingreso universitario –más y menos frecuentes según los diseños curriculares vigentes y los docentes de las escuelas involucradas–, así como estrategias lingüístico-comunicativas desplegadas por los estudiantes en relación con sus trayectorias y entornos de socialización y con factores económicos [1]. En particular, para abordar el estatuto de la lectura escolar en relación con los factores mencionados, tomamos como metodología de estudio las evaluaciones de desempeño. En el contexto de la revisión de antecedentes –y luego, de la interpretación de resultados– establecimos discusiones con las evaluaciones de la lectura a gran escala. Nuestro interés se centró no tanto en las limitadas estrategias que pone en juego el lector al seleccionar una respuesta entre una lista de alternativas dada, ni en las insalvables diferencias entre enseñar literatura para construir sentidos y pretender evaluarla identificando narradores y personajes (para revisar estas críticas, ver Cajal, 2017 y Moya, 2016). Más bien, problematizamos la predeterminación de supuestas capacidades cognitivas clave en cierto momento de la formación del lector, así como los criterios de organización de los contenidos a los que dichas capacidades se aplicarían, en contraste con los resultados de investigaciones sobre el desarrollo de la lectura. También, pusimos en cuestión el

* Ana Atorresi es Profesora Asociada Regular de Prácticas de Enseñanza e investigadora del Laboratorio de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, UNRN. Coordinó estudios de la lectura y la escritura emprendidos en Latinoamérica por la UNESCO.

aaatorresi@unrn.edu.ar

proceso y el producto de una selección de textos que, en teoría, deberían posibilitar la evaluación de ciertas habilidades. En este ensayo, retomo nuestras discusiones sobre capacidades, contenidos y textos y las actualizo enfocándome en las pruebas de Lengua del Operativo de Evaluación Aprender, puesto en marcha en el país desde 2016.

I. Capacidades, contenidos y continuidades inexplicables

De acuerdo con los documentos publicados por la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), la prueba de Lengua Aprender evalúa la intersección de, por un lado, tres “capacidades cognitivas lectoras” (“extraer”, “interpretar”, “reflexionar y evaluar”) y, por otro, ocho grupos de “contenidos”. Como las “capacidades” son “lectoras”, la asignatura evaluada, Lengua, queda reducida a la lectura, aunque según los diseños curriculares vigentes se ocupa de también de las prácticas de escritura y oralidad –prácticas que, obviamente, forman parte del saber sobre el lenguaje de los estudiantes y que, de evaluarse, arrojarían resultados completamente diferentes–. En las evaluaciones de desempeño a gran escala, suele leerse, como justificación de esta reducción de diversos saberes a la lectura, que existe una serie de dificultades para evaluar la escritura y la oralidad con “validez y confiabilidad” e, incluso, estas dificultades suelen reseñarse; en la evaluación Aprender, en cambio, la reducción se practica sin excusas.

Los documentos que dan cuenta de esta prueba tampoco explicitan a qué se llama “capacidad” y “contenido”. Como si se tratara de términos transparentes, se afirma directamente que la prueba está alineada con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y que a ella subyacen “aspectos esenciales del modelo de comprensión textual propuesto por Kintsch y van Dijk en 1978 y reelaborado por los autores en 1983” (MEN, SEE, 2017, p. 17). La afirmación me llama la atención desde el momento en que los NAP de Lengua y Literatura no desagregan “capacidades” y “contenidos”. Por el contrario, los ejes que vertebran la enseñanza se construyen discursivamente como asociaciones entre una(s) práctica(s) y un(os) objeto(s), como en “Lectura y escritura de textos literarios”. Además, los ejes son ampliados recurriendo a la misma estrategia de asociación entre prácticas y objetos: “Lectura reflexiva de una amplia variedad de textos literarios (...), pertenecientes a la literatura universal y representativos de diferentes épocas y culturas, organizados en torno a diversos temas y problemas específicos del campo de la literatura, en interrelación con otras series de discursos (...) y con otras prácticas y lenguajes artísticos” (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 4). La distinción efectuada en las pruebas entre “capacidades” y “contenidos” no se basa, entonces, en la propuesta de desarrollo curricular presente en los NAP. Sin embargo, tiene un aire que me resulta familiar. No sé por qué viene a mí el recuerdo de la

organización compartimentada en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que caracterizó los Contenidos Básicos Comunes de los años 90 en estos tiempos de “revolución educativa”, pero reviso los diseños de aquellos años. Lo que encuentro es desconcertante: entre los contenidos procedimentales están casi literalmente enunciadas las “capacidades” de “extraer”, “interpretar”, “reflexionar y evaluar” evaluadas por Aprender 2016 (y versiones siguientes): “Lectura referencial, inferencial, crítica y valorativa”, enumeraba el Consejo Federal de Educación (1997, p. 5). Por lo visto, la coincidencia entre los 90 y la actualidad no se limita a matrices económicas y sociales y, en el plano de la evaluación educativa, hay no solo coincidencias, sino también continuidades inexplicables. A falta de referentes teóricos, tenemos como antecedente un modelo de evaluación de “capacidades” basado en un diseño curricular superado hace más de 20 años.

Paso a releer los NAP en busca de referencias o alusiones al modelo psicológico de la comprensión de Kintsch y van Dijk que –acabo de ver–, en su versión de 1978, tuvo cierta presencia en de los diseños curriculares de los 90, en prescripciones como “En esta etapa se abordará el análisis del texto desde un enfoque que considere diversos niveles (superestructura, macroestructura, microestructura, estilística y retórica)” (Consejo Federal de educación, 1997, p. 5). No encuentro ni referencias ni alusiones. En las últimas décadas, numerosos trabajos llamaron la atención sobre los aplicacionismos de teorías psicológicas, lingüísticas y literarias en la enseñanza de la lengua y la literatura y es razonable que los NAP no hayan incurrido en el error de pretender que un modelo descriptivo de la lectura individual sea trasladado a la formación de lectores en la escuela. Lo que parece en principio no razonable es que un modelo de la lectura –modelo revisado por el propio Kintsch hasta esta década (2012; Kintsch y Vipond, 2014)– esté en la base de una evaluación educativa más de 30 años después de su primera elaboración. En las evaluaciones de desempeño a gran escala, suele leerse, como justificación de la re-evaluación de cierto número de ítems, que mantener esos ítems a lo largo de evaluaciones sucesivas garantiza la “comparabilidad de los resultados”, pero la evaluación Aprender declara mantener no ítems, sino un modelo –cuya adecuación para evaluar la lectura en un espacio sociocultural diverso como la escuela dejaremos de lado por razones de espacio–. Ahora bien, ¿ese modelo está realmente en la base de las pruebas tal como Aprender declara?

Deberes del lector

Las capacidades evaluadas en Aprender son, como señalé, “extraer”, “interpretar”, “reflexionar y evaluar”, y están caracterizadas a partir de enunciados con tono y modalidad imperativos. Para el caso de “extraer”, por ejemplo, se determina: “Localizar información en una o más partes del texto. Los

lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la nueva información solicitada” (MEN, SEE, 2017, p. 16). Así, “extraer” no constituye una de las operaciones cognitivas de reducción semántica de la información –omitir, seleccionar– de las que son capaces los lectores según Kintsch y van Dijk: “extraer” es algo así como emparejar un dato del texto con otro dato (casi) igual presentado en el ítem. Además, a contramano del planteo de estos autores, en Aprender se asume que existe una forma de leer que puede prescribirse (y evaluarse) y según la cual es posible localizar información sin llevar adelante, paralela y cíclicamente, un proceso de comprensión en otros niveles del texto. De la misma manera, en la caracterización de “interpretar” se afirma que los lectores “deben utilizar [...] la propia experiencia, conocimiento del mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento sobre diferentes géneros discursivos” (MEN, SEE, 2017, p. 16); “deben”: como si al lector le fuera posible leer dejando de lado sus conocimientos. Por el contrario, en el modelo de 1983, van Dijk y Kintsch postulan que los lectores construyen una representación de la situación planteada por el texto *conjugando* la información presente en este y *sus diferentes conocimientos previos*. Aprender reinterpreta singularmente este modelo.

Lectores estancados y halo tecnicista

Otro punto del que tomo nota: en las pruebas Aprender de Lengua las “capacidades cognitivas” evaluadas en primaria y secundaria son las mismas: en sexto grado de primaria y quinto o sexto año de secundaria los estudiantes “extraen”, “interpretan”, “reflexionan y evalúan” y por añadidura lo hacen en relación con los mismos “aspectos”: “Aspectos globales del texto (tema, secuencia, narrador, etc.)” y “Aspectos locales del texto (cohesión, vocabulario, información explícita, etc.)” (MEN, SEE, 2016a, p. 18; MEN, SEE, 2016b, p. 18). En primer lugar, me sorprende la reiteración de capacidades. Los NAP plantean para el área una *secuenciación* de la enseñanza a partir de combinar (el docente) habilidades (como la autonomía en la realización de las tareas), estrategias didácticas (como la focalización en ciertos rasgos del texto) y características de los textos (como los géneros y las secuencias) (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 14). Coincidentemente, las investigaciones llaman la atención respecto de la considerable variación en el dominio de habilidades (no “capacidades”) de lectura de distintas dimensiones a lo largo del desarrollo y la escolarización (Paris, Wasik y Turner, 2016), lo que implica tomar recaudos metodológicos para evidenciar la diferente distribución de los resultados cuando se adopta una perspectiva longitudinal; por ejemplo, las habilidades vinculadas al conocimiento alfabético y la conciencia fonológica muestran a lo largo del tiempo un comportamiento muy distinto de las

relacionadas con el vocabulario y las estructuras textuales, en gran medida por los conocimientos previos necesarios para el desarrollo de unas y otras (Paris, 2005).

En segundo lugar, me confunde el desplazamiento que Aprender efectúa desde las operaciones mentales que, según Kintsch y Van Dijk (1978), realiza el lector hacia propiedades de los textos. En el modelo del 78, estos autores postulan que la microestructura textual y la macroestructura textual (lo “local” y lo “global”) son dos niveles de *representación mental* de la información construidos a partir de la lectura; en particular, de la puesta en juego de esquemas que permiten a los lectores determinar cuáles de las proposiciones que han construido pueden descartar por insignificantes y cuáles son esenciales para alcanzar el significado global. Teniendo en cuenta este postulado, cuando Aprender prescribe que el evaluado debe, por ejemplo, “interpretar” la cohesión como uno de los aspectos locales del texto, ¿asume que el lector es alguien que se limita a repetir una relación preexistente entre dos microproposiciones? Así, leer sería, meramente, re-producir un texto. ¿Asume también que el lector concreta esta repetición a partir enlaces solo sintácticos, ya que el “vocabulario”, que no sería cohesivo para Aprender, se evalúa aparte? No encuentro parangón para esta “teoría” del texto. Tampoco lo encuentro cuando avanzo en el análisis de los pocos ítems que ilustran las capacidades y los contenidos evaluados.

El ítem 3, por ejemplo, dice evaluar “la capacidad de Interpretar y el contenido de Cohesión-conectores” y que “el estudiante debe lograr reemplazar una locución preposicional de uso frecuente por una expresión adverbial equivalente”. En el ejemplo citado, la locución preposicional es “a menudo” y aparece en el enunciado “Los premios Oscar fueron *a menudo* un reflejo de la popularidad inmediata” (MEN, SEE, 2017, p.19). La expresión adverbial citada es “con frecuencia”, un sintagma de idéntico estatuto gramatical que “a menudo”, a pesar del cambio de denominación entre “locución preposicional” y “expresión adverbial”. Además, ambos sintagmas funcionan como circunstancias de tiempo, es decir, tienen valor semántico y no solo gramatical, como Aprender pretende en relación con la cohesión. Finalmente, por ser modificadores del núcleo verbal “a menudo” y “con frecuencia”, no son conectores, ni siquiera intraoracionales y, por tanto el ítem mostrado no evalúa el contenido “Cohesión-conectores”. Dejando de lado lo errado de la ilustración, ¿por qué tanta densidad de tecnicismos en vez de referirse sencillamente a “reconocer sinónimos”? Por lo visto, la “teoría de respuesta al ítem”, el “ajuste al modelo de un parámetro”, la “técnica Bookmark para determinar niveles de corte” y las “curvas características de los ítems” no son las únicas estrategias discursivas para infundir científicidad a las pruebas Aprender.

Los contenidos también se estancan

Como decía, las “capacidades cognitivas” y los “aspectos” se mantienen desde sexto grado de primaria hasta quinto o sexto año de secundaria. Por esta razón, intento verificar si la secuenciación que daría cuenta de los progresos de los estudiantes al leer reside en el espiralamiento de los “contenidos”. Encuentro que los contenidos se enuncian exactamente igual en todos los grados y que conforman ocho “grupos”: “1) Macroestructura (secuencia, resumen, estructura); (2) Idea central (título, tema, idea central); (3) Género (trama, género, paratexto); (4) Recursos enunciativos (recursos retóricos, recursos literarios, enunciación); (5) Especificidad del texto literario (tipos de narradores, características de personajes, principios del texto literario); (6) Información explícita; (7) Cohesión y; (8) Vocabulario” (MEN, SEE, 2016c, p. 18; MEN, SEE, 2016d, p. 18). Obviando los problemas de hiperonimia/hiponimia que surgen de que el grupo “Género” incluya el género y el grupo “Idea central” incluya la idea central, puedo enfocarme en que Aprender entiende de modo radical lo “estandarizado” de la llamada “evaluación estandarizada”: en momentos clave captados a lo largo de seis a siete años de escolaridad evalúa a los estudiantes en exactamente los mismos contenidos. En contraste, los estudios sobre la lectura (y la escritura) demuestran que diferentes dimensiones involucradas en ella(s) (por ejemplo, el metaconocimiento o el conocimiento sobre los atributos de los textos escritos) se encuentran presentes en las distintas etapas del aprendizaje –desde la primera infancia hasta la adultez–, pero *con diferente importancia* en virtud de aquellos hitos o aspectos críticos en cada una de estas etapas. Es decir, los aprendizajes nodales de las etapas previas continúan profundizándose, pero ya no constituyen el foco de la atención (Ver, por ejemplo, Fitzgerald y Shanahan, 2000; Lee y Spratley, 2010). Desde este punto de vista, planteo, una prueba que pretende reportar avances en el aprendizaje a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria debería captar no solo reiteraciones tendientes a reconfirmar lo ya afianzado en cada etapa, sino además aquello que es crucial en términos de nuevos logros.

II. Selección de textos y corazonadas

Como una demostración más del modo radical en que Aprender asume la noción de evaluación “estandarizada”, en los documentos publicados para difundir los resultados alcanzados en Lengua por, respectivamente, los estudiantes de primaria y los de secundaria se dan idénticas caracterizaciones y justificaciones de los textos seleccionados para evaluar la lectura (MEN, SEE, 2016c, pp. 17-18; MEN, SEE, 2016d, pp. 17-18). Además, en ambos casos, los textos empleados son 2, un número que me extraña si lo comparo con el de textos “liberados” –es decir, solo los que no volverán a utilizarse– por PISA, los que en 2009 sumaban 34. Dejando de lado los diferentes objetivos de estas evaluaciones –ninguno de los cuales comparto–, si Aprender cree que “que estos informes alentarán un debate

permanente que alimente la revolución educativa que llevamos adelante” (MEN, SEE, 2016c, p.9), la cantidad de textos que ofrece para promover la discusión parece insuficiente. Pero no me adelantaré, porque quizás la discusión pueda basarse en la calidad y no en la cantidad.

PISA establece una suerte de predeterminación de la dificultad de las tareas sobre la base de investigaciones y evaluaciones anteriores que se han ocupado de la interacción entre los textos y otros factores; por ejemplo, entre los textos y los procesos cognitivos que realizaría el lector de acuerdo con el tipo de respuesta pedida (selección, elaboración simple, confrontación escrita de dos o más textos), los contextos en los que el lector abordaría los textos (privado, público, etc.), la organización visuo-espacial de los mismos (prosa, gráficos), los soportes (en papel o digitales), entre otras variables (OECD, 2018). En cambio, Aprender sostiene que la dificultad de los textos (no de las tareas) “depende de *cuestiones lingüísticas, discursivas y extratextuales*, por lo que en su selección [la de los textos] resulta imprescindible analizar cuál o cuáles de estos tres aspectos concentran los mayores obstáculos (...), de modo tal de *trabajar* con más intensidad el aspecto que sea necesario” (MEN, SEE, 2016c, pp. 17-18; MEN, SEE 2016d, pp. 17-18; las cursivas son mías). Tengo en mis manos los desempeños obtenidos por los estudiantes rionegrinos y debo debatir con estudiantes, colegas y la comunidad en general cómo alimentar la revolución educativa, y debo hacerlo a partir de “cuestiones” no solo indefinidas, sino que además confunden la evaluación con la enseñanza. En efecto, la única paráfrasis de las “cuestiones” que atañen a la dificultad de los textos es la siguiente: “Los textos son seleccionados a partir de una lista de criterios que permite clasificarlos por su complejidad/sencillez o distancia/cercanía con la práctica lectora de los estudiantes” (MEN, SEE, 2016c, p. 18); si ha sido posible determinar para toda la población estudiantil del país la inmensa variedad de prácticas lectoras en el continuo entre la lejanía y la cercanía, los resultados invocados están, lamentablemente, ausentes. Por otra parte, en una situación de prueba externa con los docentes fuera de las aulas, ¿podemos “trabajar con más intensidad” el aspecto que “concentra mayores obstáculos”?

Evaluaciones a gran escala como PISA dan lugar a debates encendidos en las comunidades académica y educativa (Bonnet, 2006; Rivas, 2015; Solé, 2005), porque exponen antecedentes, objetivos declarados, estudios en los que se basan, marcos teóricos que construyen, técnicas para el procesamiento de los datos, bases de datos (e.g., OCDE, 2017), en suma, una muy considerable cantidad de información susceptible de ser confrontada. Por el contrario, evaluaciones a gran escala como Aprender declaran haber generado “un conjunto robusto de datos que permite tener una mirada más aguda sobre las fortalezas y desafíos que tenemos por delante (...) valiosa información para profundizar nuestra mirada

y continuar encarando un cambio a través de acciones concretas para mejorar la calidad educativa en la Argentina” (MEN, SEE 2016d, p. 9), mientras la información demuestra lo contrario: las categorías se reiteran, los ítems son 2, los textos son 2 y todo está inexplicablemente desactualizado e intuitivamente caracterizado. Los fundamentos contextuales, didácticos, lingüísticos y literarios han sido ocupados por intuiciones.

Los textos según su calidad

Quizás, el colmo de la divergencia entre lo postulado y lo efectivamente realizado se encuentre en el texto “El secreto para ser una obra maestra”, empleado en la prueba para 5°/6° año de 2016, a pesar de que otra de las razones que justifican la selección de textos es que “En todas las pruebas Aprender de Lengua se seleccionan textos genuinos, completos, bien escritos y prestigiosos, variados en género y temática” (MEN, SEE 2016d, p. 18). El texto –según Aprender– fue escrito por Steve Connor y publicado originalmente en inglés en el diario británico *The Independent*. A estas alturas no puedo arrinconar la sospecha y googleo a Connor: según *The Independent* (s/f), se especializa en periodismo científico, particularmente relacionado con la medicina y la salud, por lo cual ha sido premiado varias veces. No obstante, “El secreto para ser una obra maestra” divulga una investigación emprendida con el objetivo de predecir qué películas serán consideradas clásicas. El artículo informa que el responsable de la investigación es Luís Amaral, de la Northwestern University, de Illinois. El recelo resurge y googleo nuevamente, esta vez a Luís Amaral y, en la página web de dicha universidad, leo que es doctor en Física y dirige investigaciones sobre el surgimiento, la evolución y la estabilidad de sistemas complejos, con aplicación particular en la biomedicina, lo cual le ha valido, también, varios premios (Amaral Lab, 2013). Es decir, Connor y Amaral se interesan, de algún modo, en la misma temática, pero esta nada tiene que ver con Hollywood. El artículo de Connor fue publicado en enero de 2015 y reproducido el mismo mes por *Página 12*; caigo, casi inevitablemente, en evocar ese ligero periodismo de verano que, quizás, podría poner en tela de juicio la calificación de “texto prestigioso” rubricada por Aprender, pero me contengo.

Ciertamente, podría haberse dado una feliz coincidencia que llevó a Amaral a estudiar el estatuto de las películas clásicas y a Connor y a *Página 12*, a divulgar los resultados de un estudio científico un mes de enero. Con esa hipótesis, paso a analizar el texto, reproducido en el Anexo del informe Capacidades y contenidos (MEN, SEE, 2017, pp. 37-38). La cantidad de errores léxico-gramaticales derivados de la traducción mediante Google Translate no solo contradice la calificación de “bien escrito”, sino que sin dudas dificulta la comprensión. Por ejemplo, en el primer párrafo, leo: “un análisis de cerca de 15.500

películas reveló que es posible prever cuáles son *considerados entre los* más grandes de la historia revisando cuán a menudo sus temas, imágenes o mensajes generales son *'levantados' por otros* realizadores años después". O: "La razón por la que decimos que es un sistema automatizado es *porque* (...); "descubrieron que las cifras de taquilla no son un *oráculo* particularmente bueno, *citando* –por ejemplo– el absoluto fracaso comercial de (...) *Sopa de ganso* (1933)" (las cursivas son mías). A esto se suma que las indicaciones para el diseñador gráfico no fueron eliminadas y los estudiantes deben interpretar, por ejemplo: "tal como juzgan los expertos de la US National Film Preservation Board. (*poner subíndice y poner lo que dice debajod e la nota como 1*)" (sic; las cursivas son mías).

¿Qué provoca en los jóvenes de 5°/6° año de todo el país, la referencia a las películas citadas, no solo *Sopa de ganso*, sino también "una pequeña parte de *Psicosis*, como cualquier referencia a la escena de la ducha" o "el diálogo sobre no querer estar con un hombre que maneja un bar en Casablanca referido en la película de 1989 *Cuando Harry conoció a Sally*, que alude directamente a *Casablanca* (1942)"? (la falta de cursivas y los errores de cohesión y coherencia no son míos). Desde el punto de vista ideológico, me molesta la elección de la temática, no solo porque concierne a un cine de los Estados Unidos al que una parte importante de nuestros jóvenes difícilmente ha tenido acceso, sino más aún por el estatuto otorgado a la tecnología en detrimento de lo humano: la investigación se lleva a cabo mediante el empleo de "el método automatizado para determinar la significación cultural, artística o histórica de las películas", el cual "puede incluso aplicarse a otras esferas de la creatividad artística o científica". El método es "lo más objetivo que se puede conseguir" porque, según el equipo de Amaral, "desde el momento en que uno tiene la información en formato digital, ya no se necesita contestar preguntas de nadie, simplemente se carga el código en la computadora para obtener la respuesta".

La idea de la tecnología como eje de la transformación cultural y educativa atraviesa la mayoría de las políticas vigentes. La construcción colectiva de conocimientos, la formación de los sujetos, los sentidos de las investigaciones, los procesos educativos y la necesidad de responder(nos) a preguntas de todo tipo vienen a ser pretensiones obsoletas ante unas tecnologías que cambiarán el país por sí mismas. "¡Olvídense de los críticos!", proclama la apertura de este texto dado a los y las jóvenes que finalizan la educación secundaria. Pues no se olvidarán. No nos olvidaremos de los críticos.

Notas

[1] Me refiero al proyecto “Socialización lingüística y desempeño escolar en estudiantes de nivel medio de la zona andina rionegrina. Un abordaje desde la sociolingüística, los estudios sobre procesos de literacidad y la lingüística descriptiva”, dirigido por Marisa Malvestitti, en cuyo marco co-escribí un capítulo con María Sol Iparraguirre y Carlos Pardo: “Desempeño en lectura de jóvenes de contextos escolares rurales y urbanos en Río Negro: Relación entre prácticas de lectura hegemónicas y factores sociolingüísticos y económicos”, en prensa.

Bibliografía

- Amaral Lab (2013): Luís A. Nunes Amaral. *Amaral Lab* <https://amaral.northwestern.edu/people/amaral/>.
- Cajal, Natalia (2017): “Caer” en la escuela pública, caer en la descentralización: las evaluaciones estandarizadas de lengua y su impacto en la construcción social del territorio”. *El Toldo de Astier*. Año 8, n° 15, pp. 52-59.
- Consejo Federal de Educación (1997): *Contenidos Básicos Comunes, Educación Polimodal, Lengua y Literatura*.
- Consejo Federal de Educación (2012): *NAP, Ciclo Orientado de Educación Secundaria, Lengua y Literatura*.
- Bonnet, Gerard (2006): “Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA?” *Revista de Educación*. Número extraordinario 2006, pp. 91-109.
- Fitzgerald, Jill & Shanahan, Timothy (2000): “Reading and writing relations and their development”. *Educational Psychologist*. Vol. 35, n° 1, pp. 39-50.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun (1978): “Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological review*. Vol. 85, n°5, pp. 363-394.
- Kintsch, Walter (2012): “Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment”. John Sabatini, Elizabeth Albro & Tenaha O’Reilly. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. Lanham/Plymouth, Rowman and Littlefield Education, pp. 21-38.
- Kintsch, Walter & Vipond, Douglas (2014): “Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory”. Lars Goran Nilsson (ed.) *Perspectives on learning and memory*. New York/London, Psychology Press, pp. 329-365.
- Lee, Carol & Spratley, Anita (2010): *Reading in the Disciplines. The challenges of adolescent literacy*. Nueva York, Carnegie Corporation of New York.
- MEN, SEE (2016a): *Aprender 2016. Análisis de Desempeños, Nivel Primario*.
- MEN, SEE (2016b): *Aprender 2016. Análisis de Desempeños, Nivel Secundario*.
- MEN, SEE (2016c): *Aprender. Análisis de Desempeños por Capacidades y Contenidos, Nivel Primario*.
- MEN, SEE (2016d): *Aprender. Análisis de Desempeños por Capacidades y Contenidos, Nivel Secundario*.
- MEN, SEE (2017): *Aprender 2017. Documentos Técnicos, Capacidades y Contenidos*.
- Moya, Paula. (2016): “El Operativo Aprender: ¿calidad educativa?”. *El Toldo de Astier*. Año 7, n° 13, pp.56-64.
- OCDE (2017): *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2018): *Pisa 2018. Reading Literacy Framework*. Paris, OECD Publishing.
- Paris, Scott (2005): “Reinterpreting the development of reading skills”. *Reading research quarterly*. Vol. 40, n° 2, pp. 184-202.
- Paris, Scott, Wask, Barbara & Turner, Julianne (2016): “The development of strategic readers”. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal y David Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research, Vol.II*. Nueva York/Londres, Routledge, pp. 609-640.
- Rivas, Axel (2015): *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, CIPPEC.

Solé, Isabel (2005): "PISA, la lectura y sus lecturas". *Aula de Innovación Educativa*. Año 14, n° 139, pp. 22-27.

The Independent (s/f): Steve Connor, <https://www.independent.co.uk/author/steve-connor>

Van Dijk, Teun & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.