

¿SE RELACIONAN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN NIVELES INTERMEDIOS DE ENSEÑANZA? UN ESTUDIO EN ESCOLARES SOCIALMENTE VULNERABLES¹

RESUMEN

La relación entre comprensión de lectura y producción de textos escritos no está claramente establecida. Este trabajo presenta los resultados de una evaluación del desarrollo de la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en escolares socialmente vulnerables e intenta establecer la relación entre ambas variables en el grupo estudiado. Se trabajó con un método descriptivo correlacional y con un diseño transversal evolutivo. Participaron 29 escolares de ambos sexos, 14 de 3^{er} año básico y 15 de 4^o año básico. La comprensión de lectura y la producción de textos escritos fueron evaluadas con instrumentos psicopedagógicos estandarizados para la población chilena. Los rendimientos alcanzados se ubicaron bajo el promedio esperado para la edad y nivel escolar en ambos grupos. El estudio de correlación, realizado a través de la Prueba *r* de Pearson, muestra una relación altamente significativa entre comprensión de lectura y producción de textos argumentativos en 3er año básico ($r=0,68$; $p=0,0028$), pero no entre comprensión de lectura y producción de textos narrativos. En 4^o año, en cambio, no se demostró una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. En relación al estudio evolutivo, los resultados muestran que los escolares de 3er año rinden mejor que los de 4^o año con respecto a las normas nacionales para los cursos respectivos, sin embargo los desempeños en producción de textos son mejores en 4^o año, especialmente en los que respecta a la capacidad de *organización* y a las capacidades para generar *ideas* y otorgar *voz y sello personal* a los escritos.

PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, grupos desfavorecidos, escuela desfavorecida, resultados de aprendizaje, niveles intermedios de enseñanza.

IS THERE A RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION AND WRITING COMPOSITION AT ELEMENTARY SCHOOL? A STUDY WITH SOCIALLY VULNERABLE CHILDREN

ABSTRACT

The relationship between reading comprehension and written text production is not clearly established. This article describes the preliminary results of a major research which aimed at designing and validating a model for supporting students from vulnerable primary schools in Concepción - Chile, in learning how to read and write. The sample included 29 primary school students, 14 from year 3 and 15 from year 4. Students' reading comprehension and writing composition were assessed with psycho-pedagogical instruments, which have been standardized for the Chilean context. The results obtained with both groups in reading comprehension and writing composition were below the expected ones, compared with the national average of students with same age and level. This situation justified the psycho-pedagogical intervention which will be the focus of a future report.

KEYWORDS

Reading, writing, educational vulnerability, disadvantaged students, learning results, elementary school.

Dra. Marcela Bizama M.
Departamento de Fundamentos
de la Pedagogía, Facultad de
Educación, Universidad Católica
de la Santísima Concepción.
Concepción, Chile.
mbizama@ucsc.cl

Dra. Irsa Cisternas F.
Departamento de Didáctica,
Facultad de Educación,
Universidad Católica de la
Santísima Concepción.
Concepción, Chile.
icisternas@ucsc.cl

Dra. Katia Sáez C.
Departamento de Estadística,
Facultad de Ciencias Físicas y
Matemáticas, Universidad
Católica de la Santísima
Concepción.
Concepción, Chile.
ksaez@udec.cl

Introducción

1. Antecedentes generales del estudio y contextualización

El aprendizaje de la lectura y escritura en escolares en vulnerabilidad social es un tema bastante estudiado por la literatura especializada de la última década. Numerosas investigaciones (Bravo Valdivieso, 2008; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque Ricle, y Colombo, 2004; Hackman & Farah, 2009), demuestran que el nivel socioeconómico y cultural de los escolares se asocia a un menor desempeño y a un menor desarrollo cognitivo, situación que para la educación y lo que la sociedad demanda, es urgente y necesario revertir.

La Reforma Educacional en Chile iniciada en el año 96 tuvo como objetivos fundamentales lograr calidad y equidad en la educación nacional. A través de programas focalizados en los sectores más vulnerables buscó mejorar el nivel de las escuelas dependientes del sistema. Para evaluar resultados, uno de los instrumentos desarrollados por la educación nacional son las pruebas de evaluación de la calidad de la educación (SIMCE), aplicadas cada año a los cuartos y octavos años de Educación Básica y a los segundos años de Enseñanza Media de los establecimientos educacionales del país.

Sin embargo, en las últimas evaluaciones nacionales en lectura, sólo el 45% de los estudiantes del país alcanza el *nivel avanzado*, mientras que 28% demuestra aprendizajes en el *nivel intermedio* y un 27% de los escolares logra solamente desempeñarse en un *nivel inicial* (SIMCE, 2013). Esta medición nacional muestra además que todavía existen fuertes diferencias de rendimiento entre escuelas de dependencia privada y de dependencia municipal, desigualdades que se traducirán en un futuro próximo en diferencias de oportunidades para los escolares de sectores más vulnerables de la población.

En la comuna de Concepción, Región del Biobío, a pesar de los esfuerzos realizados, aún existen escuelas que presentan resultados deficientes en el área de la lectura y escritura. Más de un 27% de sus escolares de 4º año básico rinde sólo en un *nivel inicial*.

Este es el caso de una escuela de dependencia municipal, ubicada en el sector Barrio Norte, en la que este estudio se llevó a cabo. En este establecimiento, un 46 % de los escolares de cuarto año básico se ubican en el *nivel inicial* de lectura (SIMCE, 2013), datos que evidencian, por una parte, que los alumnos y alumnas logran 240 puntos o menos en la medición nacional y, por otra, que aún no han consolidado los aprendizajes de tercer año básico ya que sólo demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con una baja frecuencia y de manera poco consistente. En esta medición nacional, el *nivel inicial* agrupa estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves junto con estudiantes que, con apoyo, podrían demostrar los aprendizajes del nivel intermedio.

La escuela en estudio presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) correspondiente a un 76,14, que ubica a las familias de los escolares que asisten

al establecimiento en un nivel socio-económico bajo, lo que significa que el promedio de educación de los padres de los escolares no supera los siete años de estudios y los ingresos económicos familiares son inferiores al sueldo mínimo fijado por el Estado (Departamento de Educación Municipal de Concepción, 2013).

2. Comprensión de lectura: concepciones y procesos involucrados

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se han desarrollado diferentes modelos que permiten explicar la comprensión de lectura.

Cassany (2006; 2009), propone tres concepciones que explican el acto lector, considerando el procedimiento utilizado para obtener el significado: i) la concepción lingüística, que ubica al significado en el texto y por tanto el lector recupera el valor semántico alojado en él, ii) la concepción psicolingüística, que ubica el significado en la mente del lector, quien lo elabora a partir de sus conocimientos previos y iii) la concepción socio-cultural, que enfatiza aspectos como el origen social y situado, tanto del significado de las palabras como del conocimiento previo que aporta el lector.

Parodi (2003), por su parte, tomando el modelo psicosociolingüístico estratégico de Van Dijk & Kintsch (1983) complementado por otros aportes teóricos, expone que la comprensión de textos se basa en el análisis de tres estructuras semánticas: la *microestructura*, la *macroestructura* y la *superestructura*. De esta forma, la estructura de los textos estaría compuesta por una serie de significados unidos por relaciones semánticas, algunas de las cuales están explicitadas en la estructura textual y otras deben ser inferidas por el lector sobre la base de sus conocimientos previos o de las claves que le otorga el contexto.

La *microestructura* constituye un sistema de relaciones parciales existentes entre las proposiciones adyacentes de un texto, lo que implica un nivel de procesamiento cognitivo que involucra tres procesos fundamentales: el reconocimiento de palabras, la construcción de ideas o proposiciones y la integración de proposiciones o ideas por parte del lector a partir de su conocimiento sobre los textos y el mundo físico y social (Sánchez, García y González, 2010).

La *macroestructura* del texto está constituida por las relaciones que resumen una representación semántica global y más abstracta del contenido del texto que refleja el sentido general del discurso (Parodi, 2003) e involucra, en ese sentido, procesos cognitivos de construcción de ideas globales acerca del texto, basados en el conocimiento previo sobre los textos y el mundo físico y social que posee el lector.

La *superestructura* corresponde a la forma global de texto y las relaciones jerarquizadas que se establecen entre sus párrafos. Implica procesos cognitivos de integración de todas las ideas del esquema textual, basados en los conocimientos previos del lector sobre los textos leídos.

Dentro de los aspectos involucrados en la comprensión de lectura destacan los *elementos deícticos* y los *elementos anafóricos* que apoyan el proceso. Los

elementos deícticos son palabras cuyo significado depende del contexto y para su comprensión se requiere que se indique de algún modo a qué se refieren. Los *elementos anafóricos*, por su parte, son elementos del texto que remiten a otro que ha aparecido anteriormente, que actúa como antecedente. Estos elementos lingüísticos otorgan cohesión al texto y favorecen la progresión temática y la conexión.

La comprensión del texto se concreta cuando el lector logra integrar de forma global las ideas individuales, para de esta manera, arribar a la esencia de la significación y a su expresión de forma sintetizada, lo cual se manifiesta en habilidades cognitivas tales como proponer un título, extraer la idea central, resumir un texto, entre otras (Romeu, 2010).

3. Producción de textos: concepciones y procesos involucrados

La producción escrita, entendida como actividad de comunicación, representa un desafío en todos los niveles de la enseñanza por tratarse de una herramienta indispensable para todos los aprendizajes escolares y las materias de currículum (Dolz, 2010).

De esta forma, la competencia textual y discursiva forma parte de la competencia comunicativa del sujeto y le permite participar en interacciones comunicativas diversas y con intenciones distintas.

Al igual que la comprensión lectora, la producción escrita, incluye un saber sobre la *macroestructura* y *microestructura* de los textos. La *macroestructura* se entiende como una entidad principalmente semántica, es decir como “la reconstrucción teórica de nociones equivalentes a las de tema, tópico o asunto de un discurso” (Van Dijk, 1998:115). A través de esta noción se explica qué es lo más importante del texto como una totalidad. La *microestructura*, por su parte, denota la estructura local del texto y la relación de las oraciones y el despliegue de mecanismos textuales que ayudan a la coherencia y cohesión que organizan el conjunto de representaciones proposicionales interrelacionadas de las frases, cláusulas y oraciones del texto (Van Dijk, 1998). A partir de las relaciones entre macro y micro estructura, el texto es percibido por el lector como una totalidad de sentido organizada en torno a un tema.

Según Beaugrande & Dressler (1981), la *cohesión* hace referencia a la estructura de superficie del texto y la coherencia a los conceptos y relaciones que subyacen a esta superficie. Lowerse (2004), por su parte, relaciona la *cohesión* con las indicaciones textuales que contribuyen a la construcción coherente del texto y la coherencia con la consistencia de los elementos en la representación en la mente del productor y del comprendedor de textos. En ambos casos, se coincide en la relación de dependencia entre estos dos mecanismos para la producción y comprensión de textos. Por tanto, enseñar y aprender a escribir un texto supone desplegar una serie de mecanismos textuales que otorguen *coherencia* y *cohesión* a lo que se escribe para que el lector comprenda lo que se comunica.

Dentro de los recursos textuales que ayudan a la organización del tipo de texto o género que se quiere escribir, encontramos, en el nivel microestructural, aspectos relacionados con la correferencia nominal y verbal, la pertinencia de los conectores inter oracionales y las reglas de puntuación, entre otros.

En el nivel macroestructural se atiende, principalmente, a la clara interpretación de la consigna –producir el texto que se pide- a la secuencia ordenada de acuerdo al tipo de texto, así como a la jerarquización de las ideas principales y secundarias (Álvarez, 2010).

4. Relaciones entre comprensión de lectura y producción de textos: algunos antecedentes en la literatura especializada

Como señalan Teberovsky & Sepúlveda (2009), la investigación empírica sobre como los niños usan sus lecturas para producir sus propios textos ha sido insuficiente. Esta investigación es aún menor en etapas de niñez media y niñez tardía (Mazón, Rojas- Drummond y Vélez, 2005), es decir una vez que los niños ya han adquirido el código alfabético y las reglas de conversión fonema-grafema y deben adentrarse en la comprensión y producción de textos.

Un estudio interesante realizado en escolares canadienses de habla francesa por Giguère, Giasson & Simard (2002), y cuyo propósito fue analizar cómo estudiantes de distintos grados se representan la relación entre lectura y escritura, muestra que los estudiantes más aventajados perciben más relaciones entre estos dos procesos que los estudiantes menos aventajados. El conjunto de resultados de esta investigación devela la importancia de poner en evidencia de manera más explícita las múltiples relaciones existentes entre lectura y escritura.

Por su parte, Colé, Fayol, Goigoux, Gombert, Mousty, & Valdois, (2005), desde la didáctica francesa, consideran que la comprensión de lectura debe enseñarse paralelamente a la producción de textos, puesto que si bien son procesos diferentes, ambos forman parte del aprendizaje de lo escrito. Así, producir textos permitiría a los alumnos comprender textos y viceversa (Lim, 2011).

Desde una perspectiva evolutiva, Fitzgerald & Shanahan (2000), plantean que las relaciones entre lectura y escritura varían según el nivel escolar de los aprendices. En la etapa pre-escolar, que corresponde a las raíces de la alfabetización, los niños descubren las funciones y convenciones del lenguaje escrito y desarrollan su conciencia fonológica. En un segundo estadio, de alfabetización inicial, entre primer y segundo año básico, los niños toman conciencia entre autor-lector, adquieren destrezas de decodificación y codificación al leer y producir palabras, se familiarizan con la sintaxis y buscan dar un sentido a lo que leen y escriben. En un tercer estadio, que corresponde a confirmación y fluidez de la lectura y escritura, entre 2^{do} y 3^{er} año, los escolares automatizan el reconocimiento y la producción de palabras e integran diversas estrategias cognitivas que les permiten una lectura y escritura más fluida; paralelamente, debieran desplegar esfuerzos para adquirir la ortografía de palabras más complejas. En una cuarta etapa, entre cuarto y octavo año, la comprensión e interpretación de ideas es lo más importante; el

conocimiento del vocabulario, la sintaxis y las estructuras textuales contribuyen al desarrollo común de habilidades tanto en lectura como en escritura.

Finalmente, es importante señalar que una investigación realizada en Chile por Parodi (2003), en estudiantes de habla hispana, demuestra una relación significativa entre comprensión y producción de textos, relación que se manifiesta tanto a nivel microestructural como macroestructural. Según el mismo estudio, esta relación observada es más importante a nivel de textos narrativos y es menos importante cuando se trata de textos argumentativos.

Planteamiento del problema

En base a lo anteriormente expuesto, las interrogantes que este estudio intentó responder son las siguientes: ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de estudiantes de 3^{er} y 4^{to} año básico que asisten a una escuela pública con alto índice de vulnerabilidad? ¿Qué características de desarrollo tiene la producción de textos de ese mismo grupo de escolares? ¿Existe correlación entre comprensión de lectura y producción de textos escritos? ¿Cómo evoluciona el desarrollo de la comprensión de lectura y la producción de textos en un mismo centro educacional en los grados intermedios de enseñanza?

De esta forma, el trabajo tuvo como propósito estudiar los niveles de comprensión lectora y de producción de textos que los estudiantes han logrado desarrollar en un espacio educativo con altos índices de vulnerabilidad, analizar la relación existente entre comprensión lectora y producción de textos y analizar, asimismo, la evolución de los aprendizajes en comprensión de lectura y producción de textos en cursos intermedios de enseñanza básica.

Material y método

1. Tipo de estudio

Se trabajó con un método descriptivo y correlacional y con un diseño de tipo transversal evolutivo, puesto que se compararon en un único momento temporal los dos grupos de edad estudiados.

2. Participantes del estudio

El grupo en estudio quedó conformado por 29 escolares de ambos sexos, 14 de tercer año básico, cuya edad promedio fue de 8 años 9 meses y 15 de cuarto año básico, con una edad promedio de 9 años 8 meses. La siguiente tabla describe esta información.

Curso	Nº de Sujetos	Edades
Tercer año Básico	14	8,9 (0,59)
Cuarto año básico	15	9,8 (0,58)

Tabla 1. Participantes del estudio

3. Instrumentos

Las áreas exploradas y los instrumentos utilizados para la evaluación de la Comprensión de Lectura y la Producción de Textos en los escolares que formaron parte del grupo de estudio fueron los siguientes:

a) Comprensión de lectura

Esta variable fue evaluada a través de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de Alliende, Condemarín y Milicic (2007), estandarizada para la población nacional. Este instrumento psicopedagógico está diseñado para evaluar la comprensión de lectura de escolares de primero a octavo año básico y puede aplicarse en forma individual o colectiva. Tiene ocho niveles de lectura, cada uno de los cuales presenta una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, con respecto al anterior. La prueba considera tres operaciones específicas de lectura: i) traducción de signos escritos a sus correspondientes signos orales, ii) dar a cada palabra el sentido dentro del texto y retener su significación y iii) descubrir, retener y manejar las relaciones entre los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

Luego de conseguir los consentimientos informados, la evaluación fue realizada por el equipo investigador en la sala de clases del curso respectivo en estudio, en compañía del profesor responsable de nivel. De acuerdo al protocolo de aplicación colectiva, se proporcionó a los escolares el cuadernillo correspondiente y se constató que tuvieran un lápiz grafito para el registro de sus respuestas. La lectura de los textos, así como de las instrucciones, fue realizada en silencio por los niños, tal como las instrucciones para el examinador lo indican. El instrumento se aplicó a la totalidad de los escolares de 3^{er} y 4^o año básico, utilizando, respectivamente, los siguientes niveles por curso:

- Tercer año básico: Se aplicó el tercer nivel de lectura, Forma A, que consta de 4 subtests. Esta prueba comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Se entiende por texto simple a “pequeños conjuntos de oraciones vinculadas por un tema o situación común” (Alliende, Condemarín y Milicic, 2007: 28). El dominio de este nivel implica competencias para leer un texto sencillo de índole narrativo y contenido familiar y reconocer las

afirmaciones particulares y globales que contiene. Estos textos presentan un mínimo de elementos deícticos y anafóricos.

- Cuarto año básico: Se aplicó el cuarto nivel de lectura, Forma A, que tiene 4 subtests. Esta prueba comprueba el dominio de la comprensión de trozos o textos complejos. Este nivel verifica el dominio de lecturas de cierta extensión (entre 100 y 600 palabras) con presencia moderada de elementos deícticos y anafóricos. El contenido de los textos deja de ser de la vida diaria puesto que abordan temas literarios y científicos simples.

La corrección de la prueba permitió obtener los puntajes directos y los percentiles obtenidos por los participantes, de acuerdo a las normas nacionales. Es importante señalar que, como características psicométricas, el instrumento tiene una confiabilidad de .971 y un coeficiente de validez de .330, lo que lo hace válido y altamente fiable.

b) Producción de textos

Para evaluar la producción de textos en los escolares se utilizó como instrumento la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) de Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco (2009). Este instrumento psicopedagógico es de aplicación colectiva o individual y evalúa tres ejes: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

Para efectos del estudio se utilizaron sólo los subtests que evalúan la dimensión producción de textos. La aplicación se realizó en forma colectiva, en el aula respectiva, de la siguiente forma:

- Tercer año básico: se aplicó el ítem 7, que evalúa la producción de un texto complejo, específicamente la producción de una noticia a partir de la lectura de un cuento y el ítem 16, que evalúa la competencia para la producción de un texto breve de tipo argumentativo.
- Cuarto año básico: se aplicó el ítem 6, que evalúa la competencia para la producción de un texto complejo con narración de texto, específicamente una carta, y el ítem 16, que explora la capacidad de producción de un texto breve de tipo argumentativo.

La corrección de la prueba permitió obtener los puntajes directos alcanzados por los sujetos que formaron parte del estudio así como los porcentajes de logro, que permiten la comunicación de resultados y la toma de decisiones. Estos niveles de desempeño son: “No Desarrollado”, “Emergente”, “En Desarrollo”, “Desarrollo Satisfactorio” y “Muy Desarrollado” (Medina y Gajardo, 2009: 66).

4. Técnicas para el análisis de la información

Se construyó un banco de datos en planilla Excel, que fue analizado con paquete estadístico SAS versión 9.2. Para la comparación de los puntajes de tercero y cuarto año básico se utilizó la Prueba *t* de Student para aquellas variables con distribución normal y el test de Mann-Whitney para las que no verificaron dicho supuesto.

Con la finalidad de determinar la relación entre las variables de comprensión de lectura y producción de textos se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, con un nivel de significancia de 0.05.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio son los siguientes:

1. Análisis descriptivo de la variable comprensión de lectura

Los resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión de lectura en los escolares de 3^{er} año básico muestran que el grupo presenta en promedio un rendimiento correspondiente a un percentil 38,8 que se ubica a una desviación estándar bajo la norma esperada para la edad y nivel escolar, tal como se aprecia en la siguiente tabla,

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>
CL Puntaje Directo	13.7	3.7
CL Percentil	38	23

Tabla 2. Resultados de la evaluación de la comprensión de lectura en 3^{er} año básico

Significa esto que los escolares evaluados presentan dificultades para comprender textos simples y que no tienen aún competencias para leer textos breves y reconocer las afirmaciones particulares y globales que éstos contienen.

Con respecto al 4^o año básico, los resultados obtenidos en la evaluación realizada muestran un rendimiento promedio correspondiente a un percentil 30, lo que deja en evidencia un rendimiento que se ubica a dos desviaciones bajo la norma esperada para la edad y nivel escolar, como se aprecia en la Tabla 3, a continuación:

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>
CL Puntaje Directo	8.5	3.4
CL Percentil	30	28

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la comprensión de lectura en 4^o año básico

2. Análisis descriptivo de la variable producción de textos

Los resultados obtenidos en la evaluación de la producción de textos en los escolares de tercer año básico muestran que en el subtest 7, que consiste en la producción de un texto complejo en forma de creación de una noticia a partir de la lectura de un cuento, los sujetos obtienen un puntaje promedio de 6,9 puntos sobre un máximo de 24.

En el subtest 16, producción de un texto breve de tipo argumentativo, obtienen en promedio 6,7 puntos sobre un máximo de 14.

El puntaje bruto total obtenido en promedio es de 13,6 sobre un máximo de 38 puntos, lo que determina un porcentaje de logro de sólo un 35%, correspondiente a un desarrollo “*emergente*” en la producción de textos. Significa esto que en los escolares de tercer año básico predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas logradas en esta área.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla siguiente:

Subtest 7: Producción de un texto complejo	Puntaje máximo	M	DE
Adaptación a la situación comunicativa	3	1,5	1,0
Ideas	5	0,8	0,8
Voz o Sello Personal	3	0,7	0,8
Elección de Palabras	2	1,0	0,6
Fluidez y cohesión	3	0,8	0,8
Organización	3	0,6	0,6
Convenciones Gramaticales	5	1,5	1,0
Puntaje Total Subtest 7	24	6,9	4,6
Subtest 16: Producción de un texto breve, argumentativo	Puntaje máximo	M	DE
Ideas	4	1,8	1,5
Voz o Sello Personal	3	1,3	1,0
Fluidez y Cohesión	2	1,1	0,7
Organización	1	0,6	0,4
Convenciones Gramaticales	4	2,0	1,2
Puntaje Total Subtest16	14	6,7	4,2

Tabla 4. Resultados de la evaluación de producción de textos en el 3er año básico

Por otra parte, los resultados alcanzados por los escolares de cuarto año básico en la producción de textos muestran que en el subtest 6, en el que se solicita la

producción de un texto complejo en el que deben escribir una carta con narración de texto, corresponden en promedio a un puntaje de 9,6 puntos sobre un máximo de 24.

En el subtest 16, producción de un texto breve de tipo argumentativo, obtienen en promedio un puntaje de 8,6 sobre un puntaje máximo de 15.

El puntaje bruto total promedio obtenido es de 18,2 sobre un máximo de 39, lo que determina un porcentaje de logro de 46 % y un nivel de la producción de textos que se encuentra “*en desarrollo*”, de acuerdo a las normas de corrección de la prueba. Significa esto que las necesidades de aprendizaje de los escolares de este curso son semejantes a las fortalezas logradas en producción de textos.

Los resultados obtenidos por el cuarto año básico se resumen en la tabla siguiente:

Subtest 6: Producción de un texto complejo.	Puntaje máximo	M	DE
Adaptación a la situación comunicativa	3	1,9	0,9
Ideas	5	1,4	1,2
Voz o Sello Personal	3	0,9	0,8
Elección de Palabras	2	0,9	0,5
Fluidez y cohesión	3	1,2	0,9
Organización	3	1,8	0,5
Convenciones Gramaticales	5	1,5	0,8
Puntaje Total Subtest 6	24	9,6	4,7
Subtest 16: Producción de un texto breve, argumentativo	Puntaje máximo	M	DE
Ideas	4	3,2	1,6
Voz o Sello Personal	3	2,1	0,9
Fluidez y Cohesión	2	1,4	0,6
Organización	1	0,63	0,3
Convenciones Gramaticales	5	1,3	0,8
Puntaje Total Subtest 16	15	8,6	3,3

Tabla 5. Resultados de la evaluación de producción de textos en 4º año básico

3. Estudio de correlación entre comprensión lectora y producción de textos

Uno de los objetivos del trabajo, como señalamos anteriormente, fue intentar establecer si existe correlación entre los desempeños en comprensión de lectura y en producción de textos escritos. Al respecto, los resultados del estudio señalan que en tercer año básico, la producción de textos evaluada a través del subtest 7,

que consiste en la producción de un texto complejo, no mostró correlación con la comprensión lectora. En cambio, la producción de textos, evaluada a través del subtest 16 del instrumento aplicado, que consiste en la construcción de un texto breve de tipo argumentativo, se obtuvo una correlación positiva altamente significativa con la comprensión lectora ($r = .68$; $p = .0028$).

La tabla siguiente muestra esta información:

	CL PBR	CL PERC	PT 7	PT 16
Comprensión Lectora Puntaje BR	1	.0000	.8303	.0013
Comprensión Lectora PERC	.99	1	.7543	.0028
Producción de Textos Sub test 7	-.06	-.08	1	.2501
Producción de Textos Sub test 16	.71	.68	.30	1

Tabla 6. Correlaciones entre comprensión de lectura y producción de textos en 3^{er} año básico

Por otra parte, en cuarto año básico, no se obtuvo correlación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos, tal como se observa en la tabla siguiente:

	CL PBR	CL PERC	PT 7	PT 16
Comprensión Lectora Puntaje BR	1	.0000	.3212	.9160
Comprensión Lectora PERC	.95	1	.3089	.7370
Producción de Textos Sub test 6	.28	.28	1	.4091
Producción de Textos Sub test 16	.03	-.09	.23	1

Tabla 7. Correlaciones entre comprensión de lectura y producción de textos en 4^o año básico

Estos resultados pueden apreciarse también en los gráficos 1 y 2, respectivamente.

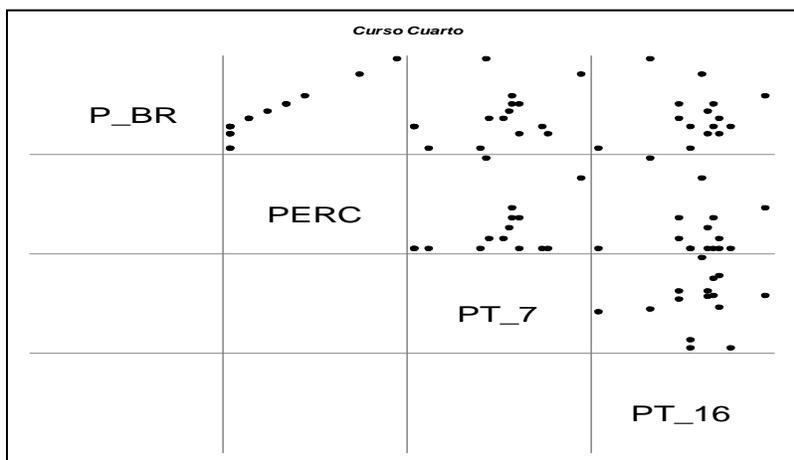


Gráfico 1. Estudio de correlaciones entre comprensión de lectura y producción de textos en 3^{er} año básico

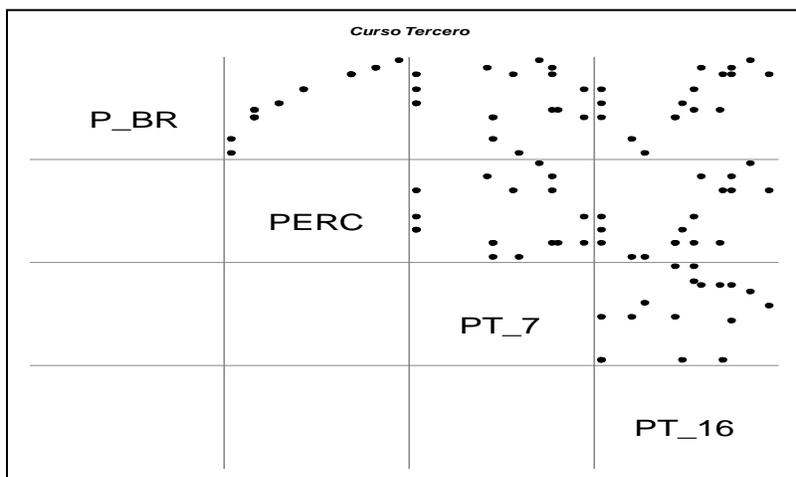


Gráfico 2. Estudio de correlaciones entre comprensión de lectura y producción de textos en 4^o año básico

4. Análisis de las diferencias de rendimientos entre tercer y cuarto año básico

Al realizar un análisis evolutivo en relación a los rendimientos entre tercer y cuarto año básico, es posible afirmar que existe una diferencia altamente significativa a favor de tercer año básico en el puntaje bruto obtenido en comprensión de lectura ($p = .0002$), lo que significa que los escolares de tercer año básico rinden mejor que los de cuarto año básico con respecto a la media nacional de su curso respectivo en esta área.

En relación a la producción de textos, en cambio, la diferencia es altamente significativa ($p = .0001$) a favor de cuarto año básico en la capacidad de *organización* de la producción de un texto complejo. Esto muestra que los escolares de cuarto año básico han desarrollado una mejor capacidad para

producir un texto escrito bien organizado, con inicio, desarrollo y cierre, en comparación con los escolares de tercer año básico del mismo centro escolar. Asimismo, en esta misma área, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de cuarto año básico en la capacidad para generar *ideas* ($p=.0177$), y en *voz o sello personal* ($p=.0086$) en la producción de un texto breve de tipo argumentativo. Significa esto que los escolares de cuarto año básico evidencian un mejor desarrollo en la capacidad para incluir elementos principales y detalles que sustentan el escrito, así como un sello personal que capta el interés del lector y muestra reflexión sobre el significado con respecto a los de tercer año básico.

Los resultados de las diferencias de rendimiento entre tercer y cuarto año básico se observan en la tabla siguiente:

Variable	Tercer año básico		Cuarto año básico		t	p valor
	M	DE	M	DE		
Comprensión Lectora Puntaje Bruto	13,7	3,7	8,5	3,4		0,0002
Comprensión Lectora Percentil	38	23	30	28,		0,1336
Producción de Texto Complejo Puntajes	6,9	4,6	9,6	4,7		0,0636
Asociación Comunicativa	1,5	1,0	1,9	0,9		0,1676
Ideas	0,8	0,8	1,4	1,2		0,1265
Voz o Sello Personal	0,7	0,8	0,9	0,8		0,5663
Elección de Palabras	1,0	0,6	0,9	0,5		0,4332
Fluidez Comunicativa	0,8	0,8	1,2	0,9		0,2330
Organización	0,6	0,6	1,8	0,5		0,0001
Convenciones Gramaticales	1,5	1,0	1,5	0,8		0,7364
Producción de Texto Breve de Tipo Argumentativo Puntajes	6,7	4,2	8,63	3,3		0,1564
Ideas	1,8	1,5	3,2	1,6		0,0177
Voz o Sello Personal	1,3	1,0	2,1	0,9		0,0086
Fluidez y Cohesión	1,1	0,7	1,4	0,6		0,1816
Organización	0,6	0,4	0,63	0,3		0,6192
Convenciones Gramaticales	2,0	1,2	1,3	0,8		0,0874

Tabla 8. Diferencias de rendimiento entre tercer y cuarto año básico

Conclusiones y discusión

El presente trabajo tuvo como propósito evaluar la comprensión de lectura y la producción de textos en escolares de tercer y cuarto año básico de un centro educativo vulnerable y estudiar la relación entre ambos procesos de aprendizaje.

Al respecto se encontró que la comprensión de lectura presenta un nivel de desarrollo significativamente disminuido con respecto al promedio nacional en ambos cursos. El tercer año básico presenta un desempeño bajo una desviación estándar y el cuarto año básico un rendimiento que se ubica a dos desviaciones estándar del promedio nacional. Por tanto, el rendimiento en comprensión de lectura si bien es bajo en ambos cursos, desciende aún más en cuarto año básico en este centro educativo, lo que significa que la escuela no ha logrado entregar las herramientas suficientes para avanzar en las necesidades de aprendizaje de los escolares en esta área.

De esta forma, el estudio muestra que los escolares de cuarto año persisten en una comprensión de lectura a nivel de texto simple y fracasan más cuando los textos dejan de abordar temas de la vida diaria para situarse en contenidos literarios y científicos y cuando presentan un mayor uso de *elementos deícticos* y *elementos anafóricos*. En efecto, el instrumento utilizado exige para cuarto año básico el dominio de textos complejos de tipo narrativo y descriptivo (Alliende *et al.*, 2007).

La producción de textos, por su parte, presenta un nivel de desarrollo “*emergente*” en los escolares de tercer año básico y “*en desarrollo*” en los escolares de 4º año básico, de acuerdo a la nomenclatura utilizada por el instrumento de evaluación (Medina *et als.*, 2009). Significa esto que, si bien las necesidades de aprendizaje de los estudiantes siguen siendo muy importantes en relación a las fortalezas logradas, se observa un mejor desarrollo en las capacidades de producción de textos de cuarto año básico con respecto a tercer año, lo que implica que a pesar que el rendimiento en producción de textos en este curso se observa disminuido con respecto a la media nacional, se produce una mejora con respecto al tercer año básico en esta escuela.

Así, desde el punto de vista cognitivo, se observa que los escolares de 4º año han avanzado especialmente en la capacidad de *organización* en la producción de un texto complejo ($p = .0001$), con respecto a los estudiantes de 3er año, así como en las capacidades para generar *ideas* ($p = .0177$) y en otorgar *voz y sello personal* a sus escritos ($p = .0086$).

En relación a la correlación entre comprensión de lectura y producción de textos, en tercer año básico se obtuvo una correlación positiva altamente significativa cuando se trata de textos argumentativos ($r = .68$; $p = .0028$). Significa esto que la comprensión de lectura tiene un peso importante en el proceso de producción escrita de textos con características argumentativas en este grupo escolar. Este hallazgo coincide en parte con aquellos reportados por Parodi (2003), puesto que existe correlación importante entre comprensión de lectura y producción de textos,

sin embargo en este grupo de estudio se manifestó esa correlación en textos con características argumentativas y no en textos narrativos, al revés de lo encontrado en el estudio de ese autor.

En 4º año básico, en cambio, no se demostró una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Desde una perspectiva evolutiva, de acuerdo a lo planteado por Fitzgerald y Shanahan (2000), los escolares de 4º año básico del centro educativo estudiado, no alcanzan los niveles de desarrollo esperados para su edad y nivel escolar, encontrándose en un tercer estadio, es decir con un rendimiento que se ubica entre 2º y 3º año básico, referido a la integración de estrategias cognitivas para lograr una fluidez en la comprensión de lectura y la producción de textos.

Estos hallazgos muestran la necesidad de avanzar en la construcción de los conceptos de leer y escribir de acuerdo con los avances de la investigación y con las necesidades de la comunidad, lo cual debe reflejarse en las prácticas pedagógicas en el aula, especialmente en escuelas con altos índices de vulnerabilidad, en pos de una mayor calidad e igualdad educativa.

Si bien el fenómeno de evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas está en constante crisis, su aporte reside en la posibilidad de establecer mejoras en los aprendizajes de los escolares en base a resultados obtenidos a través de instrumentos válidos y fiables. Así, en este caso, su aplicación no tiene un fin de estigmatización, segregación o exclusión de los escolares de contextos vulnerables que asisten al centro educacional estudiado, sino más bien los resultados constituyen un insumo valioso para realizar adecuaciones pertinentes en pos de la mejora en las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita.

Consecuentemente con ello, los resultados de la evaluación realizada permitieron entregar sugerencias a los directivos y docentes del centro educativo en estudio para una mayor motivación y apropiación de herramientas conceptuales y didácticas por parte de la escuela, con el propósito de favorecer los aprendizajes de la lectura y escritura en los escolares socialmente vulnerables de niveles intermedios de enseñanza. Asimismo, con base en los hallazgos obtenidos en esta evaluación, se diseñó e implementó un programa de mejoramiento, cuyos resultados serán objeto de otro reporte.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2010). *Competencias Básicas en Escritura*. Madrid: Octaedro.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2007). *Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel

- Bravo Valdivieso, L. (2008). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bronkhardt, J. (2008). La Actividad Verbal, las Lenguas y la Lengua; Reflexiones Teóricas y Didácticas. En: Camps, A., & Milian, M. *Miradas y Voces. Investigación sobre la Educación Lingüística y Literaria en Entornos Plurilingües*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser Letrados. Voces y Miradas sobre la Lectura*. España: Paidós Educador.
- Cole, Fayol, Goigoux, Gombert, Mousty, & Valdois, (2005). *Enseigner la Lecture en Cycle 2*. Paris: Nathan.
- DEM Concepción. (2014). *Programa Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Recuperado de <http://www.demconcepcion.cl/docs/PADEM%202012%20final.pdf>.
- Dolz, (2009). La Didáctica de las Lenguas: una Disciplina en Proceso de Construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (21), 117-141.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing. Relations and their Development. *Educational Psychologist*. 35(1), 39–50.
- Giguère, J., Giasson, J. & Simard, C. (2002). Les Relations entre la Lecture et l'Écriture. Représentations d'Élèves de Différents Niveaux Scolaires et de Différents Niveaux d'Habilité. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*. (5) 1y2, 23-50.
- Hayes, J. y Flower L. (1996): Identifying the organization of writing processes. En: Gregg, L & Steinberg, E. *Cognitive Processes in Writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. (1975) Estructura y Función del Lenguaje. En Lyons, J. *Nuevos Horizontes de la Lingüística*. (pp. 145-173). Madrid: Alianza.
- Lim, M. (2011). Enseigner la Compréhension en Lecture en 2P. Oui, mais qu'enseigne-t-on ? Analyse de Pratiques Enseignantes dans Six Classes de 2P: Contenus Enseignés, Comment et à Quel Moment. Maîtrise : Université de Genève. Recuperado de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16962>.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque Ricle, I., y Colombo, J. (2004). Pobreza y Desempeño Ejecutivo en Alumnos Pre-Escolares de la Ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*. 21(2), 153-193.
- Louwerse, M. (2004). Un Modelo Conciso de Cohesión en el Texto y Coherencia en la Comprensión. *Revista Signos- Estudios de Lingüística*, 37(56), 41-58.
- Mazón, N., Rojas- Drummond, S.M. y Vélez, M. (2005). Efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Comprensión de Textos en Educandos de Primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 91-102.

- Medina, A. y Gajardo, A.M. (2009). *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos. CL-PT*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre Lectura y Escritura, Producción de Síntesis Escritas y Resultados de Aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000200006&lng=es&tlng=es
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre Lectura y Escritura: una Perspectiva Cognitiva Discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Romeu, A. (2006). *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Sánchez, E., García, R. González, J. (2010). *La lectura en el Aula. Que se hace, que se debe hacer y que se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación- SIMCE (2013). Resultados SIMCE. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile. En: <http://www.simce.cl/>
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El Texto en la Alfabetización Inicial. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 199-218. DOI: 10.1174/021037009788001770.
- Van Dijk, T. (2000). *El Discurso como Estructura y Proceso. Estudio sobre el Discurso I*. Barcelona: Gedisa.

Nota

- ¹ Resultados parciales del Proyecto Código11/2011, financiado por la Dirección de Extensión de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Artículo patrocinado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.