

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Fracaso escolar y proceso de alfabetización: un estudio longitudinal sobre la competencia lectora.**

Zabaleta, Verónica.

Cita:

Zabaleta, Verónica (2012). *Fracaso escolar y proceso de alfabetización: un estudio longitudinal sobre la competencia lectora. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/522>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/ykX>

# **FRACASO ESCOLAR Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA**

Zabaleta, Verónica

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

## **Resumen**

El presente trabajo se propone analizar resultados preliminares de una investigación denominada “Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad”. El estudio intenta caracterizar el perfil en lectura y escritura de alumnos que finalizan la EPB y la ESB e indagar la presencia o ausencia de cambios a lo largo de la escolaridad en diferentes procesos implicados en las dos variables consideradas. Los resultados se analizan a la luz de la relación entre la categoría de fracaso escolar, abordada desde una perspectiva psico-educativa, y el proceso de alfabetización. Es posible observar procesos de cambio diferenciales en los procesos lectores en alumnos que proceden de diferentes estratos socio-culturales. Aquellos que asisten a establecimientos educativos que reciben una población procedente de un estrato socio-cultural medio-bajo mejoran su rendimiento en aquellas pruebas que examinan procesos básicos pero no en la comprensión ni a nivel oracional ni textual. Por otra parte, cuando se analiza el desempeño de los alumnos con rendimiento más bajo de cada grupo definido en la investigación puede observarse que los de un grupo logran de un tiempo a otro mejorar mientras que en el otro grupo mantienen idéntico desempeño.

## Palabras Clave

Fracasoescolar Alfabetización Trayectoria Contexto

## **Abstract**

SCHOOL FAILURE AND PROCESS LITERACY: A LONGITUDINAL STUDY ON READER COMPETITION

This work analyses the preliminary results of an investigation called “Reading and writing profiles in primary and secondary students. The impact of first years of scholarship”. The study intends to characterize reading and writing profiles of students concluding primary and secondary school and inquire into the presence or absence of changes along scholarship in different processes implicated in the two variables considered. The results are analyzed regarding the relationship between the category of school failure, tackled from a psico-educational point of view, and the alphabetization process. It is possible to observe differential processes of change in reading processes in students belonging to different socio-cultural backgrounds. The ones who attend schools that receive a population belonging to a middle-lower sociocultural background improve on their performance in tests examining basic processes, but not in

comprehension or sentential one or textual level. On the other hand, if we analyze the students with the lowest performance in each group delimited in the investigation, we observe that the students from one group manage to improve in some time when the other group keeps evidencing identical performance.

## Key Words

Schoolfailure Literacy Trajectory Context

## **Introducción**

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las relaciones entre el fracaso escolar, considerado desde una perspectiva psico-educativa, y el proceso de alfabetización, fundamentalmente, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela. Presenta y analiza resultados obtenidos en el marco de la investigación “Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad”, aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET – Becas de Postgrado Tipo I y II) y por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. El mencionado proyecto indaga, desde un diseño longitudinal, el proceso de cambio en diferentes habilidades implicadas en la lectura y escritura entre la finalización de la Educación Primaria Básica (en adelante EPB) y la finalización de la Educación Secundaria Básica (en adelante ESB).

El trabajo presenta un análisis de las nociones de fracaso escolar y alfabetización, caracteriza la investigación de referencia, presenta algunos resultados de la evaluación de los procesos lectores en dos tramos de la escolaridad obligatoria y culmina con algunas reflexiones finales.

## **Antecedentes y marco teórico**

El fracaso escolar constituye una categoría compleja. Se trata de un constructo que engloba diversidad de fenómenos lo que necesariamente deriva en la dificultad de adoptar un abordaje lineal y de causa única. Puede situarse como un fenómeno correlativo a la extensión de la escolarización a lo largo del siglo XX, bajo la pretensión de incorporar sectores de la población que hasta ese momento permanecían excluidos del sistema. Un ejemplo reciente en el sistema educativo argentino lo constituye la ampliación de la obligatoriedad de la escuela a la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.606. Esto define nuevos desafíos no sólo a nivel de políticas de estado sino también

en un nivel generalmente olvidado por las políticas que es el de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional y áulico. Tal como afirma Terigi (2006):

"Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Formula sus postulaciones sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización, que usualmente la misma política deja intacta. No advierte los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de que disponen".

Cabe señalar que los intentos de extensión de la escolarización mencionados han determinado el recorte de ciertas situaciones como relevantes socialmente, en tanto se comienzan a constituir en objeto de preocupación, análisis e intervención. Nos referimos a sujetos que no ingresan a la escuela; que aún ingresando no logran permanecer; que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de la forma en que la escuela espera y, finalmente; que aprendiendo en los ritmos y en la forma en que la escuela espera acceden a contenidos de baja relevancia, viendo comprometidos sus aprendizajes posteriores. Son la segunda y la tercera de estas situaciones las que suelen denominarse fracaso escolar (Terigi, 2009).

Algunos datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 publicados por el INDEC muestran un aumento en la incorporación de niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo respecto al 2001. Por ejemplo, el Censo señala que el 99% de los niños de entre 6 y 11 años se encuentran escolarizados. También aumenta en términos porcentuales la completitud del nivel primario y secundario respecto al Censo 2001. Es decir, que estos datos parecen señalar una tendencia positiva en relación a las dos primeras situaciones que se suelen traducir en términos de ingreso y permanencia al sistema educativo.

Nos interesa particularmente la tercera y la última situación señaladas. La creciente preocupación respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en la escuela dio lugar a partir de la década del 90 a la organización, tanto a nivel nacional como internacional, de dispositivos de evaluación de los aprendizajes. Esos dispositivos en la forma de programas u operativos, más allá de las diferencias que podrían señalarse entre ellos, se proponen producir información relevante para la toma de decisiones a nivel de las políticas educativas. Sin embargo, y en línea con lo ya planteado, la información derivada de los mencionados programas no ha conllevado necesariamente cambios significativos de política educativa que, a su vez, impacten en las dinámicas institucionales y en los procesos educativos al interior de las aulas.

En este trabajo nos interesa hacer hincapié fundamentalmente en una de las áreas examinadas en todos estos operativos, incluida según variadas denominaciones: "competencia lectora", "Lenguaje (lectura y escritura)", "Lengua (escuchar, leer y escribir)" (Zabaleta, 2009). Esta área puede vincularse directamente con la tercera y la última situación mencionadas: alumnos que permaneciendo no aprenden como la escuela espera o que incluso aprendiendo acceden a aprendizajes de bajo nivel de significación. Es decir, que uno de los aspectos críticos en el análisis del fracaso escolar lo constituye el proceso de alfabetización, entendido, en un sentido amplio, como el conjunto de "las habilidades lingüísticas y cognitivas

necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia" (Borzone, 2004, pp. 57) Es decir, que la alfabetización no se limita al aprendizaje de la lectura y la escritura. Dicho aprendizaje es una condición necesaria aunque no suficiente para que el sujeto se convierta en un sujeto alfabetizado. En este sentido, Tolchinsky & Simó (2001, citado en Carlino, 2005, pp.14) definen la alfabetización como "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y acrecentarla" (pp.159)

Este sentido amplio del término se manifiesta también en la concepción que define la competencia lectora como macrohabilidad para la vida: "la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos" (UNESCO-SERCE, 2008, pp.87) El concepto de habilidades para la vida ("life skills") surge primeramente asociado a las capacidades para el cuidado de la salud, extendiendo luego su significado a otras áreas. Tal como afirma Atorresi (2005) "hace referencia a las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes- para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor"

La consideración de la relevancia del aprendizaje de la lectura y la escritura (central en el proceso de alfabetización) en el ámbito escolar, sin olvidar su sentido en la vida "extramuros," y el modo en que las dificultades en dicho aprendizaje se interrelacionan con los principales indicadores del fracaso escolar, permiten delimitar el objetivo principal del presente trabajo.

A continuación se presentan las características principales de un proyecto de investigación que indaga el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad en alumnos que cursan sus estudios en diferentes establecimientos educativos y que proceden de contextos socioculturales también diversos. Asimismo se presentan algunos resultados relevantes obtenidos en el estudio y que permiten analizar las relaciones entre fracaso escolar y trayectorias educativas ligadas al proceso de alfabetización.

La investigación propone, entre otros, un estudio longitudinal de algunos procesos lectores: fluidez lectora, lectura y comprensión de oraciones, lectura y comprensión de textos. Resulta relevante no sólo conocer cómo leen los alumnos en un determinado momento de su trayectoria escolar sino cómo cambian dichos procesos a lo largo de la escolaridad.

La noción de trayectoria es particularmente interesante en la medida en que como afirman Muñoz, González & Domínguez (2009) "... la escolarización y los aprendizajes son... un camino que se va haciendo al andar... Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso" (pp. 50) Es decir, que el fracaso escolar y más específicamente, las dificultades (o directamente imposibilidad) que encuentra un sujeto en un momento de su escolaridad para leer comprensivamente o producir un texto escrito complejo, coherente y cohesivo no es algo que sucede un día sino algo que se construye a lo largo del tiempo y en el marco de las experiencias educativas intencionadamente organizadas en las que logra incluirse o de las que queda inevitablemente excluido. Por esto los mencionados autores conciben a la escolaridad como una trayectoria con zonas

intermedias entre la exclusión y la inclusión donde el fracaso no es algo misterioso o accidental.

## **Material y métodos**

### Participantes

Tiempo 1: 78 niños de ambos sexos (promedio de edad de 12 años y 3 meses), pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Las instituciones incluidas pueden diferenciarse como sigue de acuerdo al tipo de gestión y dependencia:

Instituciones 1 y 2: Escuelas estatales provinciales.

Institución 3: Escuela dependiente de la UNLP.

Institución 4: Escuela de gestión privada.

Tiempo 2: 58 de los alumnos previamente examinados (promedio de edad de 14 años y 8 meses). Un 24,1% de los alumnos que pudieron ser reexaminados en la segunda instancia de evaluación repitió 2º año, mientras que el 75,9% restante cursaba 3º año de ESB.

El porcentaje de alumnos repitentes se distribuyó entre las dos instituciones estatales de provincia, no registrándose casos en el resto de las escuelas. Es decir, que el 58,3% de los alumnos de las instituciones mencionadas en primer lugar, repitió 2º año de ESB. Este dato es altamente correlativo con datos de la provincia de Buenos Aires, proporcionados por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (Informe Indicadores Educativos, 2007), que indican que la mayor tasa de repetición y la menor de promoción se sitúa en el segundo año de la ESB.

### Materiales y procedimientos

#### I. Evaluación de los procesos lectores

A los fines de la evaluación de los procesos lectores se realizó una selección de pruebas de la batería PROLEC SE (Ramos & Cuetos, 1999) destinada a niños de 10 a 16 años. La batería, de origen español, fue adaptada teniendo en cuenta los usos y expresiones lingüísticas locales. Se administraron los siguientes ítems:

· Comprensión de oraciones (Emparejamiento dibujo-oración), prueba destinada a evaluar la comprensión de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

· Signos de puntuación, que consiste en la lectura en voz alta de un texto con diferentes signos de puntuación. Adicionalmente, esta última prueba evalúa la velocidad lectora a partir del tiempo utilizado en la lectura del texto, medida de acuerdo al número de palabras leídas por minuto. Esto se asocia a la fluidez lectora, que supone además de una adecuada velocidad, decodificar con precisión y con una entonación apropiada.

· Comprensión de textos, se seleccionó una tarea que consiste en la lectura de dos textos expositivos seguida de diez preguntas (literales e inferenciales) para cada uno.

En el proyecto de investigación de referencia se incluyen además

pruebas de Reformulación Comprensiva y Productiva (Silvestri, 2001), de Escritura (Cuetos Vega, Ramos Sánchez & Ruano Hernández, 2004), de Vocabulario (Wechsler, 1993), y cuestionarios para la indagación de variables contextuales familiares y escolares.

### Procedimientos

Los datos se obtuvieron en los establecimientos educativos, aplicando los instrumentos seleccionados, en los dos tiempos de evaluación.

A partir de la aplicación del cuestionario, en función de los datos de ocupación y escolaridad de los padres y de las características de la población objetivo de las escuelas, informada por las autoridades, se conformaron dos grupos: Grupo 1 (G1), de procedencia sociocultural media –baja, integrado por los alumnos que asisten a las dos instituciones públicas provinciales y Grupo 2 (G2) de procedencia sociocultural media-alta, compuesto por los alumnos que asisten a la institución dependiente de la UNLP y a la institución de gestión privada.

Los resultados se volcaron y analizaron con el paquete estadístico SPSS. Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) e inferenciales (pruebas de diferencias entre medias), para la caracterización y comparación en los dos tiempos del grupo total, del G1 y del G2 y de dos subgrupos en el interior de cada uno, conformados por los alumnos ubicados en ambos extremos de desempeño ( $< -1DS$  y  $> +1DS$ ). Se consideraron en relación con la distancia a la media, cuatro categorías de desempeño: inferior a la media, promedio bajo, promedio alto y superior a la media.

## **Resultados preliminares**

Los desempeños del grupo total en las dos evaluaciones

Los resultados del Grupo Total cuando se comparan los resultados obtenidos en la primera y segunda evaluación muestran diferencias en todos los indicadores de la variable examinada, que alcanzan significación estadística en todos los casos, con mejoras evidentes en la última evaluación respecto de la primera (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones promedio y los DS en el T1 y el T2 del Grupo Total

Variables	Tiempo 1		Tiempo 2		t	p
	Media	DS	Media	DS		
Comprensión oraciones	18,26	4,12	20,59	3,67	3,47	0,000
Puntuación	22,06	2,42	23,16	1,25	3,44	0,000
Velocidad lectora	111,56	28,45	144,20	34,42	5,88	0,000

Compre- sión Total textos	8,2	3,9	10,7	4,2	3,54	0,000
Compre- sión preguntas literales	4,8	2,3	6,3	2,3	3,66	0,000
Compre- sión preguntas inferencia- les	4,43	1,81	5,44	1,62	2,53	0,009

Los desempeños del G1 y del G2 en los dos tiempos de evaluación

Cabe preguntarse al respecto si las modificaciones que se observan, que ilustran sobre el progreso de los alumnos se verifican por igual según se trate del G1 y del G2.

En cuanto a la comparación por separado del desempeño del G1 y el G2 a lo largo del tiempo no es similar. En el G2 las diferencias encontradas alcanzan significación estadística en todos los procesos lectores implicados. En el G1 las diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en las pruebas de Puntuación y Velocidad Lectora pero no en aquellas en las que está implicada la Comprensión a nivel oracional y textual. Específicamente llama la atención la ausencia de incremento en comprensión de oraciones y aún en preguntas literales (Tabla 2).

Tabla 2

Media, Desvío Estándar y diferencias estadísticas entre T1 y T2 para el Grupo Total, G1 y G2

Variables	Gru- pos	Tiempo 1		Tiempo 2		t
		Media	DS	Media	DS	
Compre- sión oraciones	G1	16,39	4,10	18,33	4,13	1,81
	G2	20,03	3,32	22,18	2,25	3,35***
Puntuación	G1	20,95	2,91	22,56	1,56	2,83**
	G2	23,13	1,09	23,56	0,79	1,96*
Velocidad lectora	G1	97,53	22,71	119,35	21,29	3,82***
	G2	124,90	27,09	162,65	30,60	5,57***
Compre- sión Total textos	G1	6,71	3,79	7,5	4,27	0,07
	G2	9,65	3,52	12,91	2,44	4,68***
Compre- sión preguntas literales	G1	4,42	2,51	4,62	2,12	0,34
	G2	5,23	2,01	7,47	1,54	5,42***

Com- pre- sión preguntas inferencia- les	G1 G2	2,29 4,43	1,72 1,81	2,87 5,44	2,40 1,62	1,03 2,53**
---	----------	--------------	--------------	--------------	--------------	----------------

\*p < .05. \*\*p < .01. \*\*\*p < .001.

### Los alumnos de rendimiento más bajo y más alto

Se realizó un análisis adicional respecto de los alumnos con desempeños más bajos y más altos en la prueba Comprensión de textos. Los resultados pusieron en evidencia que en el G1 en el T1 las puntuaciones del 26,3% de los alumnos se situaron por debajo de un desvío negativo de la media. Cuando fueron reevaluados en el T2, si bien mejoraron sus puntajes en todos los casos, no alcanzaron a cambiar de categoría. Aquellos que se situaron por encima de un desvío positivo de la media (10,5%) en el T1, mantuvieron puntajes análogos en el Tiempo 2

Los alumnos del G2 que en el T1 se situaron por debajo de un desvío negativo de la media (10%) mejoran sus puntajes en el T2 en una magnitud que permite ubicarlos entre la media y un desvío positivo (desempeño promedio alto). Aquellos que en el T1 se situaron por encima de un desvío positivo de la media (20%) mantuvieron puntajes similares en el Tiempo 2.

### Discusión y conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo se inscriben, tal como fue mencionado, en un proyecto de investigación más amplio que intenta, por un lado, caracterizar el perfil en lectura y escritura de alumnos que finalizan la EPB y la ESB y, por otro, indagar la presencia o ausencia de cambios a lo largo de la escolaridad en diferentes procesos implicados en las dos variables consideradas.

La comparación del desempeño del conjunto de los alumnos examinados a la finalización de la EPB y a la finalización de la ESB, dan muestras de mejoras, con diferencias que alcanzan significación estadística entre los resultados en las pruebas de lectura seleccionadas. Esto permitiría afirmar, en principio, que a lo largo de la escolaridad las habilidades en lectura de los alumnos mejoran.

Sin embargo, el análisis particularizado según se trate de los alumnos que proceden de diferentes establecimientos educativos y contextos familiares, muestra trayectorias diferenciales. En los alumnos del G1 el desempeño en comprensión de oraciones y de textos no se modifica a pesar del tiempo transcurrido. Es de señalar que no se observa aumento significativo ni en las respuestas a preguntas literales ni inferenciales.

En el mismo sentido, se inscribe el progreso de los alumnos que presentan menores y mayores rendimientos en cada uno de los grupos: mejoran en un caso y persisten en el otro. Es decir, que aquellos alumnos que a la finalización de la educación primaria deban mejorar sus competencias en lectura lo harán de manera diferencial de acuerdo al grupo al que pertenezcan.

Estos datos más allá de estar circunscriptos solo a uno de los diversos aprendizajes que se realizan en el ámbito escolar permiten

mostrar desde una perspectiva longitudinal y de proceso cómo a lo largo de la escolaridad “el rico se hace más rico y el pobre más pobre” poniéndose en evidencia “un pequeño cuadro general del fracaso” (Newman, Griffin & Cole, 1991)

Es decir que el fracaso escolar puede caracterizarse desde indicadores educativos como el abandono, la repitencia, la sobreedad pero también a partir del análisis de las trayectorias educativas ligadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes.

Esto implica que los esfuerzos educativos deben no solo dirigirse a optimizar la calidad de los desempeños de los estudiantes, sino en poder hacerlo de manera equitativa para todos. Debe tenerse en cuenta la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito, en la medida que constituye no solo un foco de interés crítico en sí mismo, sino que además impregna los aprendizajes en otros dominios.

Complementariamente cabe señalar, considerando los aprendizajes que realizan los alumnos que ingresan, permanecen y egresan del sistema educativo, la importancia de la generación de auténticas experiencias educativas que promuevan la participación en situaciones en las que la lectura y la escritura adquieran pleno sentido.

## Bibliografía

- Atorresi, A (2005) Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. SERCE/ LLECE.
- Borzone de Manrique, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B, Silvestri, A. & Plana, D. (2004) Módulo 3. El camino de la alfabetización. En Niños y maestros por el camino de la alfabetización. (pp. 57-79) Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Carlino, P. (2005) Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs As: Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. & Ruano Hernández, E. (2004). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA Ediciones.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). Presentación General. Operativo Provincial 2001. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.
- DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). Informe resultados ONE 2003. [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar)
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Cuarta publicación.
- Muñoz, J., González, M. Domínguez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 41-64.
- Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991) Cap. VII. Cómo vence occidente. En La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Morata. Madrid.
- Nueva Legislación educativa (2007). Ley de Educación Nacional N° 26.606. En Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, 3 (7), 118-161.
- OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Santillana.
- Ramos, J. L. & Cuetos, F. (1999). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. Madrid: TEA.
- Silvestri, A (2002). La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de

la U.N.L.P.

Terigi F. (2006) Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs As: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 23-39.

UNESCO/SERCE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: OREALC/UNESCO.

Wechsler, D. (1994). Test de inteligencia para Niños W.I.S.C. III. Manual. Bs. As.: Ed. Paidos, Bs. As.

Zabaleta, V. (2009). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional, 8-9, 109-129.