

**PROCESOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO  
RELEGADO**

**WRITTEN COMPOSITION PROCESSES IN ELEMENTARY SCHOOL: A RELEGATED  
STUDY**

**Micaela Difalcis<sup>1</sup>**

CONICET / Facultad de Psicología  
Universidad de Buenos Aires  
michaeladifalcis@gmail.com

**Romina Cartoceti**

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires  
romina.cartoceti@gmail.com

**Valeria Abusamra**

CIIPME-CONICET / Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires  
vabusamra@gmail.com  
Argentina

**Resumen**

El estudio de los procesos involucrados en la producción de textos escritos ha sido ampliamente relegado. Esto se debe a la relevancia que ha cobrado la investigación sobre los procesos de lectura, pero también a la dificultad metodológica que implica abordar la producción escrita por la complejidad de los procesos implicados. Los objetivos de este trabajo fueron obtener una descripción general de las habilidades de escritura de un grupo de estudiantes de escuela primaria, analizar las diferencias de rendimiento en función del grado y nivel de oportunidades educativas y examinar dichas diferencias en relación con dos tipos textuales: narrativo y descriptivo. Participaron 1558 estudiantes de 2° a 7° grado del nivel primario / 1° año del nivel

medio de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de provincia de Buenos Aires, de siete escuelas estratificadas en tres niveles de oportunidades educativas. El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Los estudiantes fueron evaluados con dos tareas que implicaban planificación escrita, una de texto narrativo y otra de texto descriptivo. Los resultados aportan evidencia en favor de la idea de que distintas modalidades, como la descripción y la narración, muestran efectos distintos sobre el rendimiento. A medida que avanza la escolaridad, mayor es la cantidad de palabras y la calidad de las producciones. En cuanto a las diferencias entre los tipos textuales, se pone de manifiesto que en los primeros grados los estudiantes rinden mejor en el texto descriptivo y paulatinamente la diferencia se da en favor del texto narrativo.

**Palabras clave:** Escritura - Planificación escrita - Tipos textuales - Escuela primaria

### Summary

The study of the processes involved in the production of written texts has been largely neglected. This is due to the relevance that research on reading processes has acquired, but also to the methodological difficulty involved in addressing written production due to the complexity of the processes involved. The objective of this work was to contribute to the study of written composition processes of different types of texts in a population of students at elementary school. We obtain an overview of participants' writing skills and we analyze the differences in performance based on the school grade and educational opportunities level. Finally, this study examined these differences in relation to two textual types: narrative and descriptive. 1558 students from 2nd to 7th grade of elementary school and 1st of middle level - from 7 schools stratified in three educational opportunities levels from Buenos Aires city and Buenos Aires province participated. The sampling method was non-probabilistic for convenience. The students were assessed in their schools with two tasks that involved written planning: a narrative text production task and a descriptive text task. The results provide evidence in favor of the idea that different modalities such as description and narration, by involving specific mechanisms, show different effects on performance. As the schooling progresses, the greater the number of words and the quality of the productions. Regarding the differences between the textual types, it is evident that in the first grades the students perform better in the descriptive text and gradually the difference is in favor of the narrative text.

**Keywords:** Writing - Expressive writing - Text types - Elementary school

**Recepción:** 07-02-2022

**Aceptación:** 09-06-2022

## INTRODUCCIÓN

En octubre de 2021, la agencia *We are social* reveló que casi 4900 millones de personas, es decir un 62% de la población mundial, utiliza Internet y que, con la pandemia y la expansión de las tecnologías, el número tiende a incrementarse. Los medios digitales resultan casi indispensables en la vida cotidiana de los seres humanos. Y se ha generado un cambio en las formas de procesamiento de la información. ¿Qué pasa con la lectura y la escritura en la época de las nuevas tecnologías? ¿Podemos afirmar que hoy se escribe más? Las tecnologías generaron nuevos mecanismos de acercamiento a la información que configuran la forma en que se lee y se escribe y se pusieron en evidencia dos desplazamientos: pasamos de la escritura a la imagen y del libro a la pantalla y, si bien hoy se puede afirmar que se escribe más que en ningún otro momento de la historia de la humanidad, las lógicas y las plausibilidades son otras. El mundo de lo “dicho”, afirma Kress (2005), es distinto al mundo de lo “mostrado”. Uno está guiado por la lógica del tiempo; el segundo por la del espacio. Habrá que analizar cuidadosamente los efectos de los desplazamientos que ya se reflejan (y se verán con mayor intensidad en un futuro no lejano) en las interacciones humanas y en las formas en que se construye conocimiento.

Más allá de las coyunturas, la lectura y la escritura (a diferencia de la oralidad) son habilidades culturales que requieren de instrucción explícita. Si la adquisición del lenguaje oral supone la preexistencia de una capacidad innata que se asocia con estructuras neuroanatómicas y funcionales determinadas genéticamente (Chomsky, 1965, 2003; Stemmer y Whitaker, 2008), la lectura y la escritura son procesos de aprendizaje arduos y fuertemente determinados por la dimensión cultural. Como ocurre con las prácticas culturales, un cambio en los hábitos impacta de modo directo en la destreza misma.

### *Una habilidad postergada*

Un breve repaso por la literatura psicolingüística pone en evidencia que el estudio de la escritura fue claramente relegado. Este desplazamiento a un lugar secundario en las preferencias de los estudios psicolingüísticos tiene que ver con el interés que ha suscitado la “monopólica” lectura. El estudio privilegiado de la lectura ha generado un claro desbalance que se refleja en la cantidad de trabajos que focalizan en uno u otro aspecto. En los últimos 30 años, gran parte de la investigación se ha centrado en el desarrollo y los déficits que se generan cuando se lee. Muchos de estos trabajos han indagado en los procesos de decodificación (China, 2018; Cuadro, 2010; Fletcher et al., 2007; Marín et al., 2007; Shaywitz et Shaywitz, 2008) y muchos otros en comprensión de textos (Abusamra et al., 2014; Abusamra et al., 2010; Cartoceti et al., 2016; Clarke et al., 2010). Hay, incluso, trabajos que abordan los procesos de bajo orden implicados en la escritura (Cuetos, 2009; Ellis y Young, 2013; Tressoldi et al., 2012), pero se conoce mucho menos sobre los mecanismos implicados en la planificación de un texto.

El argumento que se suele esgrimir para explicar este desequilibrio es que la lectura es más utilizada y “más necesaria” que la escritura. Sin embargo, la explicación a este desbalance parece estar en el ámbito de lo metodológico. Es relativamente simple ejercer control experimental sobre el material que se leerá pero la manipulación de las condiciones de producción escrita supone un verdadero reto (Abusamra et al., 2020).

Aun con esta coyuntura de fondo, la escritura se erige como uno de los aspectos centrales de la educación formal y un motivo de preocupación para todos los sistemas educativos del mundo. Si bien su adquisición constituye un objetivo decisivo, el rendimiento alcanzado por los estudiantes no se condice con lo anhelado. En la Argentina, como en el mundo, se viene manifestando preocupación en relación con los estándares alcanzados por estudiantes de todos los niveles escolares en tareas de escritura. Muchas de las quejas que se escuchan, incluso, en relación con los bajos niveles de comprensión lectora, son resultado de percepciones equívocas ya que la mayor dificultad se pone de manifiesto cuando el niño /adolescente tiene que producir o reproducir un texto.

Las razones que justifican el estudio de los procesos que subyacen a la planificación escrita son muchas y diversas. En primer lugar, una escritura eficiente representa un beneficio en el ámbito educativo pero, además, resulta esencial a los fines de la comunicación y el desarrollo de la vida cotidiana. Por otra parte, en los últimos años, el auge de las comunicaciones electrónicas (correo electrónico, Internet, mensajes de texto, etc.) colocó a la escritura en un lugar central y generó un pasaje de lo individual a lo conjunto porque, como manifiesta Chartier (2005), la lectura pasa a ser social, comentada y enriquecida por la escritura de los lectores contribuyentes.

Por otra parte, un conocimiento más profundo de los procesos subyacentes y de los sustratos neurales que rigen la producción de la lengua escrita resulta beneficioso para el desarrollo de instrumentos diagnósticos teóricamente fundamentados y para el diseño de intervenciones orientados al mejoramiento de las dificultades de escritura.

Es importante destacar que, en los últimos años, se ha publicado un notable número de trabajos sobre producción escrita, especialmente centrados en los niveles secundario y universitario (Dessau, 2016; Narvaja de Arnoux, 2002; Navarro y Revel Chion, 2013), pero las investigaciones sobre lo que ocurre a nivel de la planificación escrita en la escuela primaria desde una perspectiva psicolingüística son mucho más escasas (Abusamra et al., 2020; Ortega de Hocevar, 2007; Sánchez Abchi y Borzone, 2010, 2011; Tressoldi et al., 2012). Algunas investigaciones han reportado que en distintos niveles de escolaridad, incluso en educación superior, los docentes informan que alrededor de la mitad de sus alumnos no cumple con las expectativas de logro de escritura (Rogers y Graham, 2008), y de manera específica documentan dificultades tanto en estudiantes de escuela primaria como de escuela secundaria, que se relacionan con los procesos de alto orden

involucrados en la producción de textos (González y Martín, 2006; MacArthur y Graham, 2016; Wakely, 2006). En este sentido, Zabaleta (2014) pone en evidencia el hecho de que, en Argentina, el aprendizaje de la producción de textos no se haya concluido al finalizar la escuela primaria, de modo que se vuelve fundamental conocer en profundidad lo que ocurre con las habilidades de producción escrita en dicho nivel educativo para proponer programas que favorezcan el aumento progresivo de la complejidad de las producciones y la intervención sobre las dificultades aún presentes.

Por todo lo mencionado previamente, el presente trabajo se propuso aportar al estudio de los procesos implicados en la composición escrita de distintos tipos textuales en una población de estudiantes de 2° a 7° grado de escolaridad primaria. En primer lugar, el objetivo fue obtener una descripción general de las habilidades de escritura de los participantes. En segundo término, analizar las diferencias de rendimiento en función del grado y del nivel de oportunidades educativas de los estudiantes que participaron. Finalmente, examinar las diferencias en el rendimiento en relación con el tipo de texto implicado.

Teniendo en cuenta hallazgos previos (Re et al., 2008; Tressoldi et al., 2012), se espera un mejor rendimiento en la tarea de escritura de texto narrativo en relación con la escritura de un texto descriptivo. Además, tomando en cuenta los datos aportados por la literatura psicolingüística predecimos que, a medida que se avance en la escolaridad, las diferencias en el rendimiento irán desapareciendo.

## 1. Marco teórico

### 1.1. La escritura desde una perspectiva cognitiva

Los modelos cognitivos que dan cuenta de los procesos involucrados en la escritura sostienen que escribir implica poner en marcha una serie de operaciones cognitivas que se organizan jerárquicamente, que interactúan constantemente y son flexibles (Padilla, 2021). Esencialmente, se han distinguido dos tipos generales de procesos: los de bajo orden, que se corresponden con la codificación de palabras aisladas y que son plausibles de automatizarse a lo largo de los primeros años de escolaridad, y los de alto orden, que nunca se automatizan, suponen mecanismos más complejos e implican una mayor demanda cognitiva (Abusamra et al., 2020).

Al planificar un texto, hay que considerar una serie de factores, como los destinatarios qué voy a contar, en qué orden se enunciarán las ideas, qué tipo de oraciones utilizaremos y qué palabras seleccionaremos, sin dejar de lado la ortografía y las reglas de puntuación necesarias. Todo esto es lo que hace al carácter complejo de la escritura. La planificación y producción de un mensaje escrito supone cuatro procesos cognitivos de base. Un

primer paso es la **planificación del mensaje**, que supone pensar qué se va a escribir y con qué la finalidad. Se trata de una instancia en la que se ponen en juego múltiples fuentes de información; no sólo las netamente lingüísticas. Un segundo punto está dado por la **construcción de la estructura sintáctica del mensaje** que implica la construcción lingüística del mensaje. Una vez definidas las estructuras sintácticas, se procederá a la **selección léxica**, que llevará a elegir qué palabras son más adecuadas para explicitar el mensaje planificado. Por último, se activarán **los procesos motores** encargados de producir los signos gráficos correspondientes.

Desde un punto de vista léxico, el dominio de la escritura supone, como primera medida, una competencia de tipo fonológica que permita convertir sonidos en letras y, de este modo, escribir palabras nuevas, no familiares, inventadas, etc. Por otro, se requiere conocimiento ortográfico para escribir palabras irregulares o con un patrón ortográfico que puede representarse con más de un grafema. Además de los léxicos, se ponen en marcha procesos motores, independientemente del soporte de que se trate:

Escribir a mano, a máquina o en el teclado de la computadora, deletrear en voz alta son modos alternativos de hacer uso de nuestra capacidad ortográfica, esto es, nuestra capacidad para escribir palabras en diferentes soportes textuales y para manipular las unidades menores a las palabras que están almacenadas en nuestra memoria (Abusamra et al., 2020).

Distintas investigaciones han demostrado que, en todos los casos, y más allá del soporte, la recuperación de las formas escritas de las palabras y las posibles formas ortográficas para las palabras inventadas (o no-palabras) implican los mismos procesos. La separación se produce a partir del nivel grafémico. Por ejemplo, en la escritura manuscrita deberían identificarse dos estadios por debajo del nivel grafémico, que es el que almacena las representaciones abstractas de las palabras que se van a producir en un determinado momento (Ellis, 1982). El nivel alográfico almacena los diferentes alógrafos de un mismo grafema. El acto de exteriorización de una representación gráfica supone la individualización de una forma alográfica. La escritura manuscrita requiere, además, de la selección de los patrones adecuados que indican forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de las letras, es decir, sus patrones grafomotores; además de la coordinación requerida para su ejecución (Abusamra et al., 2020).

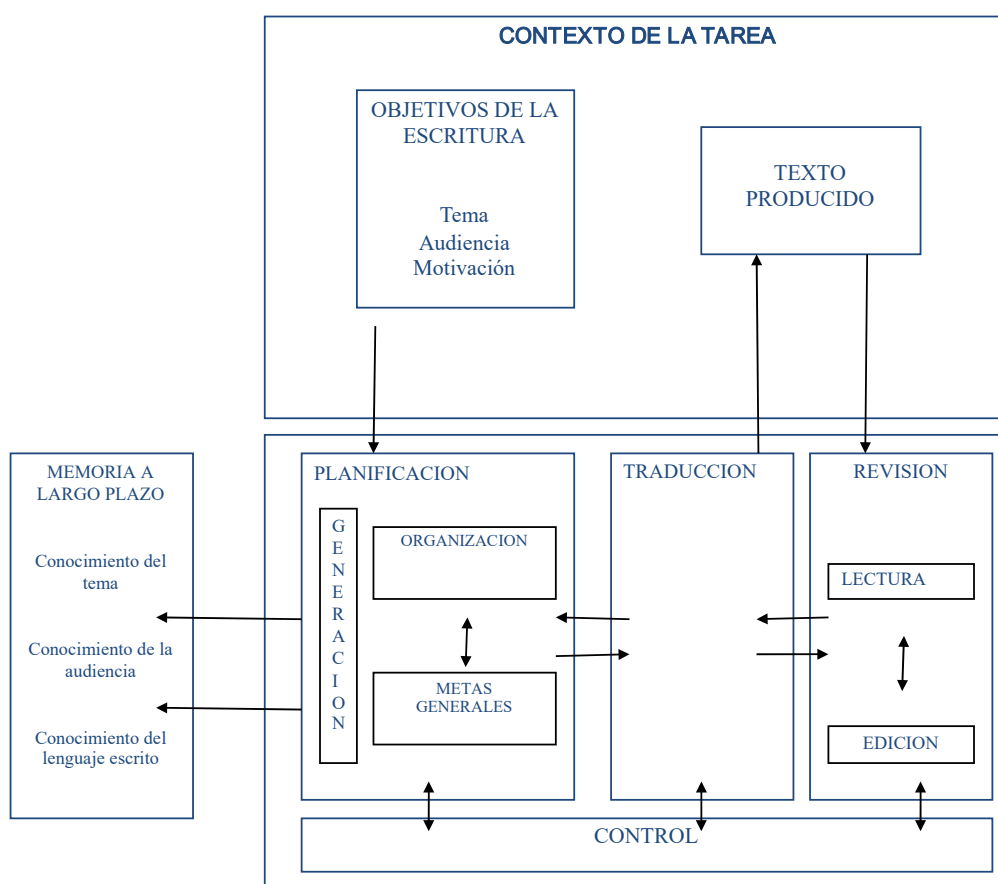
En la actualidad, hay una tendencia a desestimar la escritura a mano, pero cuando escribimos ponemos en marcha una serie muy compleja de procesos fundamentales para el aprendizaje posterior. En un estudio realizado en 2017 con resonancia magnética funcional, Karin James demostró que la escritura a mano tenía efectos significativos en la capacidad de niños de 4 y 5 años de reconocer letras. James observó que la escritura a mano permitía vincular el procesamiento visual con la experiencia motora, facilitando las habilidades de reconocimiento de letras posteriores.

## 1.2. Un modelo cognitivo de la composición escrita

El modelo de Hayes y Flowers (1980), y sus posteriores reformulaciones (Hayes, 1996; 2012; Hayes y Berninger, 2014), considera elementos como la memoria de largo plazo (MLP) del escritor, el contexto de la tarea o de producción del texto y los procesos cognitivos propiamente dichos (planificación, traducción y revisión) en la tarea de producción de un texto (Abusamra et al., 2020).

**Figura 1**

*Modelo cognitivo de composición escrita de Hayes y Flower*



*Nota.* Adaptado de *Identifying the organization of writing processes*, (p.11), por J. Hayes y L. Flower, 1980, Lawrence Erlbaum.

En la memoria de largo plazo se almacenan los conocimientos necesarios para escribir un texto: el conocimiento del tema y de la información que se va a transmitir, las características de la audiencia a quien va dirigido y el registro que esto supone, los esquemas formales de las posibles estructuras que puede adoptar un texto, las pautas ortográficas, las reglas de conversión de fonemas en grafemas. El contexto concreto de producción del texto está dado por los objetivos de la escritura y supone cuestiones



como la motivación, las características de los destinatarios y cómo interpreta la tarea el lector. Finalmente, el procesamiento propiamente dicho que alude a los procesos y operaciones concretas para llevar adelante la tarea. El modelo identifica tres procesos básicos: 1) la planificación, a partir de la cual se elabora el plan de escritura sobre la base de la búsqueda de ideas e información; 2) la traducción, que es el paso en el que quien escribe transforma las ideas en palabras (textualización) y 3) la revisión, que supone la lectura y la detección de los errores o problemas que pueden aparecer, y la reedición de lo necesario.

Este modelo fue pensado para adultos, pero en un intento por dar cuenta de los procesos a nivel del desarrollo, Scardamalia y Bereiter (1992) distinguieron entre escritores expertos e inexpertos. La diferencia entre ellos está dada por el control estratégico de la recuperación del contenido en función de objetivos retóricos. Mientras que en los escritores menos expertos la producción textual está guiada por la recuperación directa del contenido de la memoria de largo plazo, lo que conduce a *contar el conocimiento*, los escritores expertos utilizan una estrategia de *transformar el conocimiento*, que implica elaborar una representación del problema retórico o comunicativo a solucionar y, a su vez, emplear esta representación para guiar la generación y evaluación del contenido durante la producción (Chimenti, 2021).

Este modelo sigue siendo, en la actualidad, uno de los modelos más influyentes desde el punto de vista cognitivo de la escritura y ha tenido una fuerte incidencia tanto en el ámbito de la investigación como de la educación.

### 1.3. Escritura y tipos textuales

La mayor parte de los trabajos que analiza las diferencias de rendimiento en relación con los distintos tipos textuales se centra en los procesos de entrada (comprensión) más que en los de producción. De modo específico, gran parte de la investigación psicolingüística aborda las diferencias entre el procesamiento de textos narrativos y expositivos (Diakidoy et al., 2005; Eason et al., 2012). Comprender textos expositivos resulta más complejo y cognitivamente más demandante. Los argumentos que sustentan esta afirmación tienen que ver con el hecho de que estos textos contienen un vocabulario altamente especializado que es relevante para la disciplina, pero completamente infrecuente en la vida cotidiana de un estudiante. Más allá del vocabulario, hay otras variables como el nivel de abstracción, la mayor densidad de información o la poca familiaridad que determinan la mayor demanda cognitiva (Meyer y Ray, 2011; Williams et al., 2004; Williams et al., 2007).

El panorama es diferente en el estudio de la producción de textos. Gran parte de los trabajos se abocan al estudio de textos argumentativos, ya que, como hemos



mencionado, la población que suele estudiarse es la de estudiantes de escuela secundaria y universitaria (Dessau, 2016; Navarro y Revel Chion, 2013; Padilla, 2021). En general, son investigaciones que plantean el desarrollo y aplicación de programas de mejoramiento que subsanen las dificultades percibidas.

A nivel de la escuela primaria, son muy pocos los trabajos que han aportado evidencia empírica de que distintas modalidades (como la descripción y la narración) implican mecanismos específicos y muestran efectos diferenciales sobre el rendimiento (Tressoldi et al., 2012). Narrar una historia tomando como base un grupo de viñetas que muestran eventos particulares, ligados por relaciones causales y temporales, facilita la estructuración de la narrativa. Los procesos implicados en estas tareas difieren de los necesarios para generar un texto descriptivo a partir de una fotografía. En esta última tarea, quien planifica el texto no tiene una guía certera, sino que debe decidir por dónde comienza y qué aspectos de la fotografía priorizará. Se ha estudiado, incluso, el efecto de la escolaridad sobre el rendimiento en tareas de planificación de un texto narrativo y uno descriptivo, observado una tendencia clara: los estudiantes de grados más altos cometen menos errores y toman el desafío de escribir textos más largos, más complejos y con palabras sofisticadas y variadas (Tressoldi et al., 2012).

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1558 estudiantes (780 mujeres y 689 varones) de siete escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Seis escuelas eran de gestión privada y una de gestión social.

El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con las instituciones que aceptaron participar en el estudio y de las familias que dieron su consentimiento informado para que los estudiantes participaran voluntariamente.

La muestra está conformada por estudiantes de 2° a 7° grado del nivel primario, en el caso de las escuelas de CABA, y de 2° del nivel primario a 1° del nivel medio en el caso de la provincia de Buenos Aires.

Las instituciones fueron estratificadas en tres niveles en base a la consideración de una serie de factores provistos por los equipos directivos: el nivel de ausentismo y deserción, el porcentaje de repetidores, el grado de equipamiento del establecimiento educativo (por ejemplo, si cuentan con biblioteca, laboratorios, sala de computación, salón para actividades físicas), el dictado de actividades extracurriculares y la provisión o no de desayuno/merienda reforzada. Además, se consideraron datos sobre el nivel socioeconómico subjetivamente percibido que fue proporcionado por un observador

externo calificado, por lo general el cuerpo directivo de la institución o, en su defecto, una autoridad de mayor jerarquía administrativa. Como resultado, las instituciones fueron agrupadas en los siguientes niveles socioeducativos: 1 (bajo), 2 (medio) y 3 (alto).

Los participantes fueron distribuidos en 9 grupos, según grado escolar y nivel socioeducativo. La media de edad del grupo de 2° y 3° fue de 7.99 (DE=0.73), la del grupo de 4° y 5° de 9.96 (DE=0.73) y la del grupo de 6° y 7°/1° de 11.77 (DE=0.80). En la Tabla 1 se consignan la cantidad de participantes por cada grupo para cada una de las tareas.

**Tabla 1**

*Muestra definitiva para ambas tareas diferenciadas por grupo de grado escolar (GGE) y nivel socioeducativo (NSE)*

GGE	NSE	Tarea	
		Descripción	Narración
2° y 3°	Bajo	47	49
	Medio	121	118
	Alto	59	59
	TOTAL	227	226
4° y 5°	Bajo	59	71
	Medio	114	105
	Alto	90	92
	TOTAL	263	268
6° y 7°/1°	Bajo	99	108
	Medio	97	101
	Alto	86	83
	TOTAL	282	292
TOTAL		772	786

## 2.2. Materiales

Se utilizaron las dos tareas de la *Batería para la Evaluación de la Escritura [BEESc]* (Abusamra et al., 2020) destinadas a evaluar la capacidad de planificar un texto. Una de estas consiste en la descripción escrita de una fotografía, y la otra en la producción escrita de una narración simple en base a un conjunto de viñetas.

La tarea de descripción se realiza a partir de una fotografía propuesta para 2° y 3°, otra fotografía distinta para 4° y 5° (ver Figura 2) y una tercera para 6° y 7°/1°. La diferencia de complejidad entre cada una está dada por los hechos que se registran (más simples para 2° y 3° y más complejos para los grados más altos) y los escenarios en los que ocurren dichos eventos.

## Figura 2

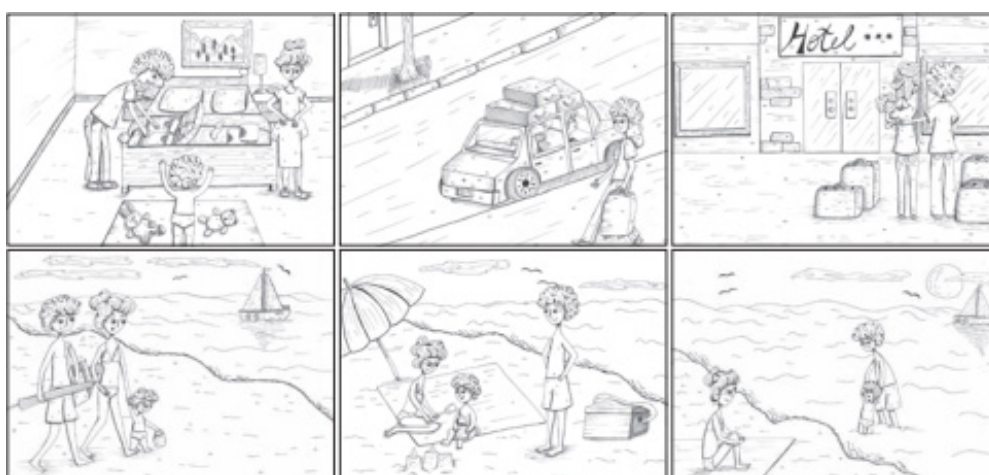
Fotografía utilizada en 4° y 5° para la descripción escrita



La tarea de narración de secuencias para 2° y 3° se hace a partir de la presentación de cuatro viñetas que muestran a una persona en el proceso de plantar y cosechar manzanas. Para 4° y 5°, la serie posee cinco viñetas que representan un partido de fútbol y, para 6° y 7°/1°, la serie posee seis viñetas que estructuran la historia de una familia que sale de vacaciones (ver Figura 3).

## Figura 3

Fotografía utilizada en 6° y 7°/1° para la tarea de narración escrita



Para cada tarea se obtuvieron dos puntuaciones. Una cuantitativa, representada por el total de palabras de la producción escrita, y una cualitativa. El índice cualitativo va del 0 al 9 y es resultado de la consideración de 5 aspectos (para una síntesis, ver

Tabla 2): puntuación (0 si la puntuación no es adecuada o está ausente, 1 si el nivel de puntuación es aceptable pero aún no es del todo correcto y 2 si el empleo de los signos de puntuación es mayoritariamente correcto), originalidad léxica (0 en caso de observarse mucha repetición de palabras y/o estructuras, 1 en caso de observar un número moderado o menor de repeticiones y 2 en caso de no observarse repeticiones), adecuación a la consigna (se consignará 0 si se observa un listado inconexo de oraciones o de propiedades o si la producción no se corresponde a la fotografía/serie de viñetas; se consignará 1 si la producción consiste en un texto acorde a la fotografía/serie de viñetas), estructuración del texto (se consignará 1 o 2 según el grado de exhaustividad en la descripción de los elementos, la relación jerárquica de los elementos descriptos de acuerdo con la información que se presenta en primer o segundo plano; la adecuación de las relaciones espaciales; se consignará 0 en aquellos casos en los que dichos aspectos no se desarrollen) y morfosintaxis (a partir de la consideración del uso de tiempos verbales, concordancia entre género y número y uso de palabras funcionales, se consignará 0 si se observan errores graves, 1 si la producción resultante tiene algunos errores a pesar de ser aceptable y 2 si los indicadores fueron empleados adecuadamente).

**Tabla 2**

Síntesis de criterios de evaluación del índice cualitativo

<i>Aspectos</i>	<i>Criterio</i>	<i>Puntaje</i>
Puntuación	No adecuada o ausente	0
	Aceptable	1
	Adecuada	2
Originalidad léxica	Alto nivel de repeticiones de palabras y/o estructuras	0
	Moderado nivel de repeticiones de palabras y/o estructuras	1
	No se observan repeticiones de palabras y/o estructuras	2
Adecuación a la consigna	No se cumple con la consigna	0
	Se cumple con la consigna	1
Estructuración del texto	No adecuada	0
	Parcialmente adecuada	1
	Adecuada	2
Morfosintaxis	Errores relevantes	0
	Errores menores	1
	Adecuada	2

### 2.3. Procedimiento

Se aplicaron las dos pruebas de forma grupal en un mismo día, en horario escolar y con la presencia dentro del aula de los docentes y los investigadores. Se informó a

las familias sobre el procedimiento y se garantizó el anonimato de cada estudiante y la confidencialidad de la información.

#### 2.4. Análisis de datos

Debido a que no se pudo comprobar que los datos siguieran una distribución normal, se utilizaron estadísticos no paramétricos con el objetivo de comparar las medias de ambas puntuaciones (cantidad de palabras e índice cualitativo) en cada una de las tareas por cada uno de los grupos. Se utilizó el estadístico de *Wilcoxon* para muestras independientes. Todos los análisis se llevaron a cabo con el *software R 4.0.4* y la interfaz gráfica *RStudio 1.4.1106*.

### 3. Resultados

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de cada uno de los grupos, tanto para la cantidad de palabras (Tabla 3) como para el índice cualitativo (Tabla 4).

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de la cantidad de palabras por grupo de grado escolar (GGE) y nivel socioeducativo (NSE).*

GGE	NSE	Tarea	Media	DE	A	C	Sh-W
2° y 3°	Bajo	Descripción	29,5	20,1	1,96	3,52	<.001***
		Narración	26,7	10,7	0,54	-0,15	.097
	Medio	Descripción	36,0	18,9	1,59	3,20	<.001***
		Narración	36,6	15,3	0,67	0,56	<.001***
	Alto	Descripción	40,9	16,5	0,46	-0,53	.129
		Narración	34,8	13,1	0,82	0,00	<.001***
4° y 5°	Bajo	Descripción	34,4	14,6	0,75	0,42	.041*
		Narración	34,6	13,1	0,90	0,60	.023*
	Medio	Descripción	41,5	15,8	0,58	-0,19	.002**
		Narración	51,4	18,8	0,97	0,88	<.001***
	Alto	Descripción	60,8	29,4	0,87	0,53	<.001***
		Narración	73,8	28,3	0,70	0,29	<.001***
6° y 7°/1°	Bajo	Descripción	32,5	16,3	0,85	-0,14	<.001***
		Narración	50,4	21,4	0,93	0,66	<.001***
	Medio	Descripción	69,1	29,8	0,51	-0,15	.055
		Narración	70,8	25,8	0,95	0,70	.003**
	Alto	Descripción	64,1	31,4	0,52	-0,60	.003**
		Narración	78,7	26,0	0,50	0,17	.197

Nota: M=media; DE=desviación estándar; A=asimetría; C=curtosis; Sh-W=Prueba de Shapiro-Wilk; \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos del índice cualitativo por grupo de grado escolar (GGE) y nivel socioeducativo (NSE)*

<i>GGE</i>	<i>NSE</i>	<i>Tarea</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>Sh-W</i>
2° y 3°	Bajo	Descripción	4	1,61	0,46	0,25	.014*
		Narración	3,7	1,69	0,89	0,54	<.001***
	Medio	Descripción	4	1,59	0,10	0,47	.001**
		Narración	3,7	1,85	0,22	-0,53	.044*
	Alto	Descripción	4,5	1,71	-0,30	0,07	.028*
		Narración	5	1,82	-0,03	-0,35	.003**
4° y 5°	Bajo	Descripción	4,4	2,30	-0,08	-0,78	.103
		Narración	4	2,17	0,10	-0,79	<.001***
	Medio	Descripción	4,9	1,47	0,16	-0,35	<.001***
		Narración	3,8	1,77	0,33	-0,58	<.001***
	Alto	Descripción	6,3	1,49	-0,39	-0,16	.001**
		Narración	6,0	1,75	0,09	-1,04	<.001***
6° y 7°/1°	Bajo	Descripción	4,1	2,01	0,00	-0,80	.011*
		Narración	5,2	2,01	-0,27	-0,60	.081
	Medio	Descripción	5,8	2,10	-0,41	-0,75	<.001***
		Narración	5,9	2,28	-0,49	-0,90	<.001***
	Alto	Descripción	6,2	1,86	-0,53	-0,28	<.001***
		Narración	6,7	1,61	-0,52	-0,56	<.001***

*Nota:* M=media; DE=desviación estándar; A=asimetría; C=curtosis; Sh-W=Prueba de Shapiro-Wilk; \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Las comparaciones de medias (Tabla 5) muestran que, en relación con la cantidad de palabras, los estudiantes de 2° y 3° grado no muestran diferencias significativas entre los textos descriptivos y narrativos ni en el nivel socioeducativo 1 (bajo) ni en el nivel 2 (medio). Sin embargo, sí se observan diferencias significativas en el nivel 3 (alto): los textos descriptivos poseen mayor cantidad de palabras que los narrativos. Los estudiantes de 4° y 5° grado presentan diferencias significativas entre ambas tareas en el nivel socioeducativo 2 (medio) y 3 (alto) pero, esta vez, en favor de los textos narrativos. Finalmente, se observaron diferencias significativas en los niveles socioeducativos 1 (bajo) y 3 (alto) en los participantes de 6° y 7°/1°, siempre en favor de los textos narrativos. El tamaño del efecto de la diferencia entre medias fue moderado para los participantes de 6° y 7°/1° de nivel socioeducativo 1 (bajo) y, en todos los demás casos, se observó un tamaño del efecto pequeño.

En relación con el índice cualitativo, las comparaciones de medias solo arrojan diferencias significativas en los participantes de 4° y 5° de nivel socioeducativo 2 (medio) en favor de los textos descriptivos, y en los participantes de 6° y 7°/1° en el nivel socioeducativo

1 (bajo) en favor de los textos narrativos. En los demás grupos, no se han observado diferencias significativas.

**Tabla 5**

Comparación de medias de la cantidad de palabras y del índice cualitativo por grupo de grado escolar (GGE) y nivel socioeducativo (NSE)

GGE	NSE	Cantidad de Palabras			Total índice cualitativo		
		W	p	$r_{bis}$	W	p	$r_{bis}$
2° y 3°	Bajo	1050,0	.045	0,08	1292	.297	0,11
	Medio	6599,0	.312	0,07	7959	.119	0,10
	Alto	2129,0	.037*	0,19	1443	.104	0,15
4° y 5°	Bajo	2005,0	.677	0,04	2343	.242	0,10
	Medio	4149,0	<.001***	0,26	8160	<.001***	0,32
	Alto	2973,0	.001**	0,24	4674	.127	0,11
6° y 7°/1°	Bajo	2575,0	<.001***	0,45	3787	<.001***	0,25
	Medio	4661,0	.556	0,04	4789	.783	0,02
	Alto	2475,0	<.001***	0,26	3021	.080	0,13

Nota: W=prueba de Wilcoxon; p=p valor de prueba de Wilcoxon; rbis=correlación biserial  
\*\*\* $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \* $p < .05$

#### 4. Discusión

En relación con la comparación entre los diferentes tipos textuales, observamos diferencias significativas en la cantidad de palabras en el nivel socioeducativo alto de todos los grados escolares. Además, encontramos diferencias en el nivel socioeducativo medio de los participantes de 4° y 5° y en el nivel socioeducativo bajo de los participantes de los últimos niveles de la escolaridad primaria (6° y 7°/1°). Respecto del análisis cualitativo, solamente observamos diferencias significativas en el nivel socioeducativo medio de los participantes de 4° y 5° y en el nivel socioeducativo bajo de los participantes de 6° y 7°/1°.

Nuestros resultados están en consonancia con los obtenidos por Tressoldi et al. (2012), ya que aportan evidencia en favor de la idea de que distintas modalidades como la descripción y la narración, al implicar mecanismos específicos, muestran efectos distintos sobre el rendimiento. Narrar una historia a partir de viñetas que muestran eventos particulares, ligados por relaciones causales y temporales, facilita la estructuración de la narrativa.

Por eso, los procesos que se ponen en marcha a la hora de realizar una tarea como esta difieren de los necesarios para generar un texto descriptivo a partir de una fotografía. En



este último caso, no hay una guía certera, sino que es el que escribe quien debe decidir por dónde comienza y qué aspectos de la fotografía priorizará.

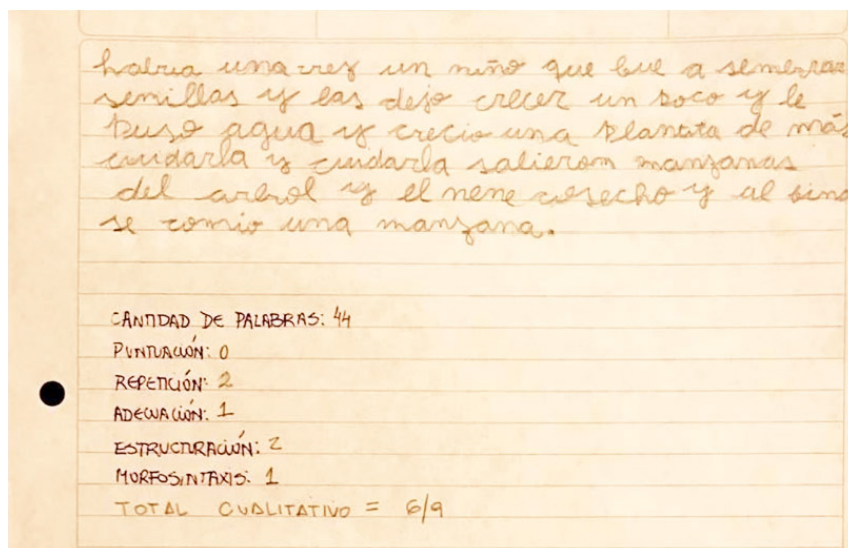
En primer lugar, y en relación con los aspectos cuantitativos del texto, se observó que la variable “cantidad de palabras” suele ser significativa. Al igual que en el trabajo de Tressoldi et al. (2012), nuestros resultados revelan que a medida que avanza el grado, los estudiantes escriben textos más largos en términos de número de palabras y de oraciones cuando se trata de una tipología narrativa que cuando el texto es descriptivo. Lo contrario ocurre con los más chicos, que escriben en comparación textos descriptivos más extensos. El uso de un porcentaje más alto de adjetivos en el texto descriptivo demuestra que han entendido que el objetivo principal de este tipo textual (el descriptivo) es justamente brindar una imagen de algo. Esto puede, incluso, llevarlos a usar palabras inusuales y por lo tanto a incurrir en un mayor número de errores.

Desde el punto de vista de las variables cualitativas, los textos narrativos de los estudiantes de los grados superiores prueban un mejor rendimiento en lo que respecta a la coherencia global y a la estructura del texto. Por el contrario, los parámetros relativos al uso del léxico y la morfosintaxis son mejores cuando se produce un texto descriptivo. Tressoldi et al. (2012) observaron, incluso, que las diferencias entre los dos tipos de texto se reducen poco a poco a medida que avanza la escolaridad. En las Figuras 4 y 5 se presentan ejemplos de producciones de dos participantes y su respectiva evaluación cualitativa.

#### Figura 4

##### Ejemplo de producción de texto descriptivo

EMILIA	4. DESCRIPCIÓN DE UNA FOTOGRAFÍA	GRADO 4 FECHA 03.04.2024
<p>Es hoy a contar de una foto.            En la foto hay una señora que está comiendo el lado            y que tiene un vaso una comida que se pone en la cintura.            Hay otro hay una señora por el lado con un perro. Al            lado de la señora hay un banco donde se sientan un            hombre y una mujer. El banco le muestra algo a            la chica y la chica mira. La chica tiene un bolso o algo            en la mano. Están adelante de un mini súper            mercado. Adentro del mini súper mercado hay lockers.            El súper mercado tiene una letra china en la puerta así            que quisiera un chino. Adentro del chino o mini súper            mercado hay luces prendidas así que está abierto.</p>		
CANTIDAD DE PALABRAS: 117 PUNTUACIÓN: 2 REPETICIÓN: 1 ADECUACIÓN: 1 ESTRUCTURACIÓN: 2 MORFOSINTAXIS: 2 TOTAL CUALITATIVO = 8   9		

**Figura 5***Ejemplo de producción de texto narrativo***CONCLUSIONES**

En el presente trabajo nos propusimos analizar las diferencias de rendimiento entre la producción escrita de textos narrativos y descriptivos en un conjunto de estudiantes de nivel primario. Además, estudiamos si existen diferencias entre los participantes de los diferentes grados escolares y distintos niveles socioeducativos.

Nuestros resultados permitieron observar que, a medida que se avanza en la escolaridad, mayor es la cantidad de palabras de las producciones, tanto para textos narrativos como descriptivos en todos los niveles socioeducativos. El índice cualitativo también se ve influido por la variable grado escolar, aumentando paulatinamente.

El aprendizaje y el desarrollo de la escritura va más allá del conocimiento del código alfabético (Gaspar, 2011). Por eso, como sostiene Chimentí (2021):

Escribir implica no solo planificar un texto, redactarlo y revisarlo sino también pensar qué y cómo se dice a medida que se escribe. Escribir y experimentar la escritura suponen, entonces, un modo de acceder a la cultura y apropiarse de la palabra escrita. (p.71)

Como se mencionó previamente, leer y escribir son habilidades culturales. Esta afirmación tiene implicancias sustanciales. Una habilidad cultural no se desarrolla naturalmente, sino que debe ser enseñada y ejercitada explícitamente. En este sentido, más allá de los aspectos neuroanatómicos y cognitivos que son condicionantes e imprescindibles, la producción de un texto es una habilidad que puede verse favorecida por la práctica. Muchas veces se da por sentado que llegando a los últimos años de la escolaridad primaria

los niños y las niñas aprendieron a comprender y a escribir. Sin embargo, tal como afirma Alvarado (2003), los estudiantes de la escuela secundaria suelen ser escritores inexpertos que aún no dominan con soltura tales procesos, por lo que deviene esencial trabajar de modo explícito y reflexionar sobre los mecanismos que deben articularse para escribir adecuadamente un texto (Chimenti, 2021).

El presente trabajo no está exento de limitaciones. En primer lugar, si bien la muestra posee un tamaño adecuado, todas las instituciones participantes pertenecen al AMBA. Sería interesante obtener datos de otras regiones de nuestro país. Por otro lado, se podría llevar a cabo una comparación más detallada de algunos de los aspectos que se incluyen dentro del índice cualitativo. También resultaría relevante incorporar textos argumentativos al análisis comparativo, sobre todo en los años superiores de la escuela primaria, debido a su importancia en el nivel secundario y universitario. Finalmente, sería de sumo interés estudiar si existen o no asociaciones entre el rendimiento de tareas de planificación escrita y tareas reproductivas que también se incluyen en la *BEEsc*, como por ejemplo tareas de dictado y copia de texto y tareas de velocidad grafomotora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender (TLC)*. Paidós.
- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II (TLC-II)*. Paidós.
- Abusamra, V.; Miranda, A.; Cartoceti, R.; Difalcis, M.; Re, A. y Cornoldi, C. (2020). *Batería para la evaluación de la escritura (BEEsc)*. Paidós.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26(1), pp. 51-54.
- Cartoceti, R.; Abusamra, V.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Chartier, R. (2005). Lenguas y lecturas en el mundo digital. En: *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito* (pp.195-220). Universidad Iberoamericana.
- Chimenti, M. A. (2021). La imaginación al poder: las consignas como condición de posibilidad de la experiencia de la escritura (y la lectura) en la escuela secundaria. *El toldo de Astier*, 22, 70-81. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/>

- China, N. (2018). *Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria* [Tesis doctoral]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68404>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Akal.
- Clarke, P.; Snowling, M.; Truelove, E. y Hulme, Ch. (2010) Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116.
- Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades. La dislexia evolutiva*. Grupo Magro Editores.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española.
- Dessau, R. (2016). *Escribir en la universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico*. Paidós.
- Diakidoy, I. A. N.; Stylianou, P.; Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading psychology*, 26(1), 55–80.
- Eason, S. H.; Goldberg, L. F.; Young, K. M.; Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 104(3), 515-528.
- Ellis, A. W. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). En A. W. Ellis (Ed.), *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press.
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (2013). *Human cognitive neuropsychology: A textbook with readings*. Psychology Press.
- Fletcher, J. M.; Lyon, G. R.; Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. The Guildford Press.
- Gaspar, M. (2011). Alfabetización inicial: la imposible simplificación. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO Virtual.
- González, M. J. y Martín, I. (2006). Analysing written composition performance and its difficulties in Secondary Education, *Journal for the Study of Education and Development*, 29(3), 315–326.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: C. M. Levy y S. Randall (Eds.), *The science of reading: Theories, methods, individual differences, and applications*. Erlbaum.

- Hayes, J. (2012). My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. En: V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp.3-26). Psychology Press.
- Hayes, J. y Berninger, V. W. (2014). Cognitive processes in writing: A framework. En: B. Arfe, J. Dockrell y V. Berninger (Eds.), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction*. Oxford University Press.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En: L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Lawrence Erlbaum.
- Ortega de Hoces, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 50.
- James, K. (2017). The importance of handwriting experience on the development of the literate brain. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 502–508.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- MacArthur, Ch. y Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. The Guilford Press.
- Marín, J.; Cuadro, A. & Pagán, A. (2007). Léxico ortográfico y competencia lectora. *Ciencias Psicológicas*, 1(1), 15–26.
- Meyer, B. J. & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152.
- Narvaja de Arnoux, E. (2002). *La Lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Padilla, M. G. (2021). Producción escrita argumentativa: Estudio comparativo en estudiantes preuniversitarios pertenecientes a escuelas vulneradas y no vulneradas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 8(16), 172–193.
- Re, A. Caerán, M. y Cornoldi, C. (2008). Improving Expressive Writing Skills of Children Rated for ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 535-544.
- Rogers, L. y Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879–906.



- Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*, 1, 40-49.
- Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 227-236.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Shaywitz, S. E.; Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Stemmer, B. y Whitaker, H.A. (2008). *Handbook of the Neuroscience of Language*. Academic Press Elsevier.
- Tressoldi, P. E.; Cornoldi, C. y Re, A. M. (2012). *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica 2 (BVSCO-2)*. IGuinti Organizzazioni Speciali.
- Wakely, M.; Hooper, S.; Kruif, R. & Swartz, C. (2006). Subtypes of Written Expression in Elementary School Children: A Linguistic-Based Model. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 125-59.
- Williams, J. P.; Hall, K. M. & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12, 129-144.
- Williams, J. P.; Nubla-Kung, A. M.; Pollini, S.; Stafford, K. B.; Garcia, A. & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120.
- Zabaleta, V. (2014). *Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo* [Tesis doctoral]. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39678>

---

<sup>1</sup> Micaela Difalcis es licenciada y profesora en Letras y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en el área de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de General Sarmiento y como Ayudante de 1° en la cátedra de Neurofisiología de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Es becaria postdoctoral del CONICET. Es coautora de la Bateria BEEsc (Paidós, 2020), para evaluar la escritura, y de los libros *Leer y comprender* y *Tejidos con hilos de palabras* (AZ, 2022). Se desempeñó como coordinadora de tutores en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y como tutora en la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Romina Cartoceti es licenciada y profesora en Letras y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos regular de la cátedra de Psicolingüística II de la Carrera Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es coautora del Test Leer para Comprender II (Paidós, 2014) y de la serie *Leo que te leo. Programa de comprensión lectora* (Santillana, 2018). Es autora de *Ciencias Naturales 6* y *Ciencias Sociales 6. Programa de Comprensión Lectora* de Aique; y de varios artículos académicos sobre el tema de comprensión lectora y funciones ejecutivas en niños; tema en el que basó su doctorado. Se desempeñó como responsable de contenidos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y como consultora especializada externa para UNICEF en el área de educación.

<sup>3</sup> Valeria Abusamra es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y Doctora Honoris Causa por la Universidad de Chubut. Es Investigadora adjunta del CONICET. Se desempeña como profesora adjunta de Psicolingüística II en la Carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires y es docente de posgrado en distintas universidades del país y del exterior. Es coordinadora académica de la Maestría en Neuropsicología infantil de la Universidad de San Martín. Autora del Test y Programa Leer para Comprender para escuela primaria y secundaria (Paidós, 2010, 2011 y 2014), de la serie *Leo que te leo* de Santillana (2018), de la Batería BEEsc (Paidós, 2020), para evaluar la escritura y del libro *Neurociencias y educación* (Paidós 2016), que recibió la mención de honor al mejor libro sobre educación del año. Coordinadora de la serie "Vale comprender" de los manuales *Vale saber* de Santillana (2018). Autora, también, de *La ciencia de la lectura: el desafío de decodificar y comprender textos* (Tilde, 2021) y del libro *Leer y comprender. Tejidos con hilos de palabras* (AZ, 2022).