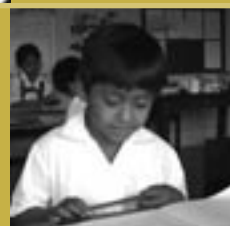




Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Informe pedagógico de resultados

Producción de textos escritos

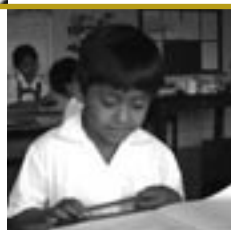
Segundo grado de primaria

Sexto grado de primaria



Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Informe pedagógico de resultados

Producción de textos escritos

Segundo grado de primaria

Sexto grado de primaria

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Carlos Pizano Paniagua

JEFE DE LA UNIDAD DE MEDICION DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC)
Liliana Miranda Molina

COORDINADORA DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN
Tania Pacheco Valenzuela

EQUIPO RESPONSABLE DE LA REDACCIÓN DEL INFORME
Fernando Llanos Masciotti
Rosario Gildemeister Flores
Ximena Urbina Keller
Jessica Simon Valcárcel
Jéssica Tapia Soriano

EQUIPO RESPONSABLE DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO
Andres Burga León
Daniela Zacharías Zanotti
Omar Chíncharo del Coral

© Ministerio de Educación del Perú, 2006
Avenida Van de Velde N.º 160, Lima 41 – Perú
Teléfono: 215 5800
www.minedu.gob.pe

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione a fuente.

Contenido

PARTE I	
La evaluación del rendimiento estudiantil	5
Introducción	7
1. Aspectos generales de la evaluación	8
2. Marco de evaluación de la prueba de producción de textos escritos	11
PARTE II	
Resultados en segundo grado de primaria	35
1. Tipo de escritura	37
2. La legibilidad	42
3. La adecuación a la situación comunicativa	45
4. La coherencia textual	49
5. La cohesión textual	56
6. El léxico	59
7. Análisis global de algunos textos de los estudiantes de segundo grado de primaria	61
PARTE III	
Resultados en sexto grado de primaria	65
1. El proceso de composición	67
2. La adecuación a la situación comunicativa	75
3. La coherencia textual	80
4. La cohesión textual	85
5. La adecuación gramatical	92
6. El léxico	97
7. La ortografía	102
PARTE IV	
Algunas recomendaciones para superar las dificultades de redacción de los estudiantes	107
1. Segundo grado de primaria	109
2. Sexto grado de primaria	118
PARTE V	
Conclusiones	131
Bibliografía	137



PARTE I

La evaluación del rendimiento estudiantil



El presente informe da cuenta de los resultados de la prueba de producción de textos escritos que, junto con la prueba de comprensión de textos, fue aplicada a los estudiantes de segundo grado y sexto grado de primaria para evaluar su rendimiento en el área de Comunicación en el marco de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004).

Es importante mencionar que, tanto a nivel nacional como internacional, son escasas las experiencias de evaluación a gran escala en producción de textos —sobre todo si se comparan con la cantidad de estudios realizados sobre la competencia de comprensión de textos escritos—. La evaluación de la producción es aún un campo poco explorado y, por eso, los resultados de este estudio deben considerarse como una aproximación a las habilidades de escritura de los estudiantes peruanos, que deberá ser complementada tanto por otras evaluaciones a gran escala como por la evaluación propia del aula.

Este informe es una herramienta para los docentes, pues con la información brindada podrán reconocer algunos problemas que presentan sus estudiantes al producir textos, lo que les permitirá adoptar nuevas estrategias pedagógicas para superarlos.

Si bien los resultados de las pruebas nos aproximan al desempeño de los estudiantes, es imprescindible que esta información se complemente con la evaluación propia del aula. Una prueba de escritura como esta presenta diversas limitaciones propias de las pruebas a gran escala: es una evaluación del producto terminado aunque permite recoger parcialmente información sobre el proceso mismo de la escritura a través del uso del borrador. En ese sentido, el trabajo de acompañamiento por parte del docente durante el proceso de redacción de los estudiantes es fundamental.

El presente informe consta de cinco partes. En la primera, se describen algunos aspectos generales de la evaluación, como la selección de la muestra de estudiantes evaluada, el proceso de codificación de las pruebas y la forma de análisis de los datos. Asimismo, se presenta el marco teórico de la investigación y una explicación sobre cada uno de los criterios tomados en cuenta para determinar la habilidad del estudiante para producir textos adecuados: proceso de composición, adecuación a la consigna, registro, coherencia, cohesión, adecuación gramatical, léxico y ortografía. Tanto la segunda parte como la tercera parte, presentan los resultados obtenidos en segundo grado y sexto grado de primaria, respectivamente. Organizados según cada uno de los aspectos evaluados, se presentan los porcentajes de alumnos según su desempeño en la prueba, y se ofrecen ejemplos de textos escritos por los alumnos acompañados de un análisis de sus dificultades. Luego de la presentación de los resultados de cada grado, se presenta, además, una descripción de las principales dificultades de los estudiantes y una aproximación a sus posibles causas. En la cuarta parte, se presentan algunas recomendaciones para desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes de ambos grados, organizadas según las principales dificultades presentadas por estos. Por último, en la quinta parte se presenta las conclusiones y la bibliografía de este informe.

1

Aspectos generales de la evaluación



¿Quiénes fueron evaluados?

La prueba fue aplicada a una submuestra (con representatividad a escala nacional) de aquellos estudiantes seleccionados para rendir las pruebas de Comprensión de Textos y de Lógico Matemática que formaron parte de la EN 2004. En total, en producción de textos, fueron evaluados 856 estudiantes de segundo grado de primaria y 1049 estudiantes de sexto grado de primaria. El formato de la prueba —que demandaba al estudiante escribir una carta, en el caso de segundo grado, y un texto narrativo, en el caso de sexto— permitió recoger información sobre diversos aspectos de la escritura de los estudiantes; sin embargo, dicho formato trajo consigo una complejidad adicional en la evaluación, ya que no pueden usarse sistemas automatizados para la calificación de las pruebas, como en el caso de las preguntas de opción múltiple. La codificación de las pruebas exigió una lectura minuciosa de cada uno de los escritos por parte de evaluadores especialmente capacitados. Por esta razón, fue necesario limitar la cantidad de estudiantes evaluados, con el fin de hacer un análisis más profundo de cada una de sus pruebas. A pesar de esta reducción, la muestra de estudiantes evaluados en cada grado es representativa a nivel nacional.

¿Cómo fue el instrumento?

El instrumento con el que se evaluó la producción de textos en ambos grados fue una prueba en la que se solicitaba al estudiante redactar un texto con características específicas. La consigna para segundo grado fue la siguiente:

Imagina que tu mejor amigo o amiga de la escuela se ha ido de viaje. Escríbele aquí una carta y cuéntale algo que hayas hecho en los últimos días.

La consigna para sexto grado fue la siguiente:

Cuéntanos una historia sobre algo especial o interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio.

En el caso de la prueba de sexto grado, el estudiante contaba con un cuadernillo de dos carillas:¹ en la primera, podía escribir el borrador de su texto y, en la segunda, pasarlo en limpio. Cada una de las carillas presentaba instrucciones claras de manera que el estudiante hiciera uso de ellas de manera apropiada.

¿Cómo se codificaron las pruebas?

Las pruebas fueron leídas y calificadas por codificadores previamente seleccionados y capacitados. Algunos de los codificadores fueron docentes de comunicación de los niveles evaluados y otros fueron lingüistas con experiencia en la enseñanza de cursos del área de comunicación. Todos ellos trabajaron bajo la supervisión de un coordinador y un especialista de la UMC, quienes monitorearon el trabajo de cada uno de los codificadores y absolvían dudas con respecto a la codificación de una pregunta.

Como se encuentra siempre implicado algún grado de subjetividad, se trató de reducir este mediante la capacitación y la creación de manuales con criterios de calificación claros, que buscaban homogeneizar las calificaciones realizadas por los codificadores.

Sin embargo, a pesar de lo importante y útil que puede ser la capacitación a los codificadores, múltiples investigaciones muestran que la variabilidad entre los codificadores no puede ser eliminada del todo, por lo que se pueden presentar sesgos en la codificación. Debido a esto es muy importante medir la confiabilidad entre codificadores, que es definida como el grado de acuerdo entre un conjunto particular de jueces que utilizan un instrumento de evaluación específico en un momento específico (Stember 2004).

Para determinar la consistencia o inconsistencia de las calificaciones dadas, se efectuó un análisis del proceso de codificación aplicando la **corrección múltiple**, que fue realizada en dos momentos distintos: al final de la capacitación previa de codificadores y casi al término del proceso de codificación. La corrección múltiple implica la toma al azar de un conjunto de 30 pruebas o cuadernillos por el coordinador y que son calificadas y puntuadas por cada uno de los codificadores de manera independiente y sin hacer ninguna consulta al coordinador. Posteriormente los codificadores pasan sus respuestas a las fichas ópticas. El proceso de lectura de fichas y depuración dio como resultado una matriz de datos, en la cual se tenía registrada, para cada uno de los cuadernillos, la codificación que le asignó cada corrector a cada una de las preguntas. Estas calificaciones son comparadas con el fin de determinar si existen discrepancias y deficiencias para poder corregirlas durante el proceso de codificación y lograr, cada vez, una mayor homogeneidad y entendimiento en el uso de los criterios de calificación.

Todos los resultados publicados en este informe corresponden a criterios que resultaron consistentes en la corrección múltiple. Aquellos criterios en los que no se logró el consenso fueron descartados antes del análisis final de los datos.

¿Cómo se analizaron los datos?

Para analizar los datos obtenidos en la codificación de las pruebas, se utilizó estadística descriptiva. Se analizó la frecuencia de aciertos para hallar el porcentaje de estudiantes que

1. En el caso de la prueba de segundo grado, el cuadernillo solamente presentaba un espacio para que el estudiante escribiera su texto final.

se desempeñó adecuadamente en los aspectos evaluados. Este tipo de análisis permite reportar por separado los resultados obtenidos en cada aspecto considerado en la codificación. Por ejemplo, permite afirmar qué cantidad de estudiantes se desempeñó adecuadamente en la organización de las ideas de su texto, en la adecuación a la consigna o en el aspecto gramatical. Luego se construyeron tablas de doble entrada que permitieron hacer cruces entre las variables evaluadas, para poder reportar, por ejemplo, si los estudiantes con buen desempeño en gramática tuvieron también buen desempeño en la organización de las ideas o en la adecuación a la consigna.

Por otro lado, para analizar los datos correspondientes a ortografía y léxico, se contó el número de palabras escritas por cada estudiante y el número de errores cometidos para hallar una tasa que indicara la proporción de errores presentes en cada texto.

En el siguiente capítulo de este informe se presenta el marco de trabajo utilizado para esta evaluación; en dicho marco, se explican con detalle los siete aspectos evaluados en los textos de los estudiantes.

2

Marco de evaluación de la prueba de producción de textos escritos



1. La producción de textos desde el enfoque del área de Comunicación

A partir de la década de 1990, cuando se inició la reforma curricular en primaria, los documentos curriculares y metodológicos que ha publicado el Ministerio de Educación (MED) han puesto énfasis en la necesidad de aprender el lenguaje de manera integral, como un medio para comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana.

Esta perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje en las instituciones educativas ha significado optar por un enfoque más funcional y comunicativo que el vigente hasta ese entonces. En este nuevo enfoque, el eje de las competencias de comprensión y producción de textos es la construcción de significados. Ello supone ir más allá de la noción tradicional de competencia lingüística —es decir, el saber con el que deberían contar los estudiantes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos (teoría gramatical y aspectos normativos)— y propone el uso del lenguaje en sus diferentes formas como horizonte de trabajo.

El enfoque comunicativo se constituye como tal recogiendo los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la psicología piagetiana y la psicolingüística que, aplicadas a la educación, permiten abordar la enseñanza de la lengua de una manera más significativa y funcional. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Por esta razón, nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo empiezan a cobrar mayor importancia.

En ese sentido, lo que propone el enfoque es que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de conocimientos y habilidades referidos a aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada en la producción y comprensión de textos.

■ LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El objetivo, al evaluar el área de Comunicación, ha sido privilegiar los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de comprensión y producción de textos. En este camino, se ha optado por una concepción del lenguaje que tiene en cuenta aspectos sociales, culturales, pragmáticos, y no solo verbales, como referentes para la evaluación.

Teniendo en cuenta que, al hablar de competencias, nos referimos a un saber hacer en contexto, consideramos que la evaluación no puede reducirse a explorar el saber con que cuentan los estudiantes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos de forma aislada (teoría gramatical, normas ortográficas, etc.), sino que debe tratar de explorar sobre todo

el “hacer cosas con el lenguaje”, es decir, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas. En este sentido, las competencias comunicativas de los estudiantes referidas a la comprensión y producción de textos escritos son examinadas en el uso mismo —o puesta en juego— por medio de las diferentes tareas que realizan los estudiantes al comprender y escribir textos.

■ La ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA EN LA EVALUACIÓN DEL ÁREA

Para el diseño de la evaluación del área, se ha analizado la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores (ECB).² Esta estructura propone un conjunto de aspectos, competencias y capacidades por medio de las cuales se logra la competencia comunicativa.

Según la ECB de Educación Primaria de Menores —que fue el documento que se tomó como base para elaborar las pruebas de rendimiento de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004)—, el área de Comunicación se organiza sobre la base de cinco aspectos que se complementan: comunicación oral, comunicación escrita (lectura y producción de textos), reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, lectura de imágenes y textos ícono-verbales, y, por último, expresión y apreciación artística.

Para la EN 2004, se decidió evaluar el aspecto de la comunicación escrita: lectura (por medio de la prueba de comprensión de textos escritos) y producción de textos (por medio de la prueba de producción de textos escritos) teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Que sea relevante para que el estudiante pueda afrontar exitosamente situaciones de la vida cotidiana en contextos escolares, familiares y comunales.
- Que sea importante para la continuación de estudios en el ciclo siguiente y relevante para incorporarse en la vida adulta, en el caso de sexto grado de primaria.
- Que concuerde con la naturaleza de los instrumentos de evaluación
- Que pueda ser evaluado con una prueba de lápiz y papel, y que se ajuste a las limitaciones técnicas, administrativas, logísticas y temporales de una evaluación de gran envergadura.

■ LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA

Desde el enfoque comunicativo planteado en la ECB, la competencia de producción de textos está, ineludiblemente, enmarcada en el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas, pues “es indispensable crear la escuela que permita a niños y niñas descubrir la utilidad de la escritura, para que la usen con las mismas dimensiones de la sociedad: comunicarse con alguien ausente, informarse, entretenerse, registrar, organizar y administrar información; entre otras actividades.” (2000: 31). De esta manera, se pretende rescatar la producción de textos en el uso comunicativo de la lengua.

Así, uno de los propósitos principales de la escuela debe ser lograr el dominio de la escritura, entendiendo que escribir es producir mensajes —con intencionalidad y destinatarios

2. Programa curricular del primer (inicial, primer y segundo grados) (2000) y tercer ciclo (quinto y sexto grados) (1999) vigente al momento de realizar la evaluación.

reales— y que implica crear diversos tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento.

Estas dimensiones, así como las competencias y capacidades respectivas, han sido recogidas para construir el modelo evaluativo de la producción de textos en los estudiantes de primaria.

■ ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA ECB PROPUESTA DEL AÑO 2000 Y EL ACTUAL DCN?

A continuación se presentará la vinculación entre estas dos propuestas curriculares con la finalidad de que los docentes puedan reconocer las similitudes y comprender la vigencia de nuestro modelo evaluativo en el marco de la nueva estructura curricular.

Similitudes entre los diseños curriculares del 2000³ y 2006⁴ en producción de textos

SEGUNDO GRADO	
ECB 2000	DCN 2006
Producción de textos	Producción de textos
“Produce, desde el inicio de sus aprendizajes, textos completos en situaciones auténticas de comunicación [...]”.	“Produce textos [...] en situaciones comunicativas cotidianas [...]”.
“Produce textos utilizando el siguiente proceso: Piensa sobre lo que quiere escribir, a quién lo dirigirá, qué tipo de texto hará”.	“Produce textos [...] a partir de un esquema previo: (¿a quién le voy a escribir?, ¿para qué le voy a escribir?, ¿qué le voy a decir?, ¿cómo le voy a decir? [...]”.
“Escribe su primer borrador. Revisa su escrito y lo confronta con otros textos del mismo tipo”.	“Revisa y corrige su escrito para mejorar el sentido [...]”.
“Mejora la redacción y organización del texto”.	“Escribe textos de manera ordenada, relacionando los hechos entre sí”. “Utiliza conectores cronológicos y lógicos para ordenar su texto”.
“Revisa uso de signos de puntuación y claridad de la letra”.	“Utiliza pronombres personales y posesivos. Maneja el punto final, los signos de interrogación, admiración. Utiliza adjetivos calificativos”.

3. ECB 2000: 37, 38, 39.

4. DCN 2006: 120,121.

SEXTO GRADO	
ECB 2000	DCN 2006
Producción de textos	Producción de textos
“Produce de manera autónoma textos [...] narrativos [...] utilizando las estrategias de producción”.	“Produce textos [...] narrativos en situaciones comunicativas auténticas [...]”.
“Utiliza estrategias de producción tales como: <ul style="list-style-type: none"> - Identifica el destinatario y el propósito del texto por producir. - Recuerda la silueta del texto. - Define los soportes que usará (formato, materiales)”. 	“Produce textos [...] a partir de un plan de escritura previo: ¿a quién le escribo?, ¿qué quiero escribir?, ¿para qué quiero escribir?, ¿cómo lo escribo?, ¿qué formato utilizaré?”.
<ul style="list-style-type: none"> - “Organiza sus ideas. - Redacta una primera versión”. 	“Escribe textos de manera organizada, estableciendo relación entre las ideas principales y secundarias de acuerdo a una secuencia lógica y temporal”. “Utiliza conectores para destacar las relaciones de significado en el texto”.
<ul style="list-style-type: none"> - “Corrige y reajusta donde es necesario. - Redacta su versión final. - Edita su obra”. 	“Revisa, corrige, reescribe y edita su texto para mejorar el sentido y la conexión entre las ideas”.

Como puede observarse, las semejanzas que existen entre ambos diseños curriculares permiten que, a pesar de que la ECB de 2000 es la base del modelo de la EN 2004, este modelo no sea discordante con el DCN actual (2006) en cuanto a los aspectos evaluados. Ello hace posible que las afirmaciones, los análisis, los resultados, las recomendaciones y los alcances pedagógicos de este reporte tengan vigencia en el marco del actual DCN.

2. El aprendizaje de la escritura

Los niños necesitan un acompañamiento distinto por parte del docente según los distintos ciclos de primaria. Por ello, a continuación, presentamos cómo se debe acompañar el aprendizaje de la escritura en los primeros y en los últimos grados de primaria.

■ LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS PRIMEROS GRADOS DE PRIMARIA

En los años setenta, surgió, en el campo de la psicología, una teoría que realizó importantes aportes al estudio de cómo los niños aprenden a leer y escribir. Los descubrimientos de dicha teoría modificaron gran parte del saber construido hasta ese momento, tanto en el terreno de la psicología como en el de la educación, que hasta entonces estaban gobernados por el conductismo. Así, la llamada teoría psicogenética⁵ tuvo una repercusión tan fuerte

5. La psicogénesis plantea que el conocimiento no está dado desde afuera ni es innato sino que se construye, se descubre, se reinventa mediante interacción e intercambio entre el medio ambiente y el sujeto que conoce. La teoría psicogenética se refiere a un proceso de producción del conocimiento a través de elaboraciones intelectuales y reelaboraciones de los saberes adquiridos. Durante este proceso, la inteligencia procura alcanzar el equilibrio entre lo existente y lo nuevo.

en el ámbito educativo que dio origen a una nueva didáctica de la enseñanza de la lectura y escritura, basada en el constructivismo, cuya influencia perdura hasta hoy en día.

Estas investigaciones aportan tres ideas fundamentales que nos permiten la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita:

- El reconocimiento de la existencia de ideas en los niños respecto a qué es la lengua y cómo se usa.
- La naturaleza extra escolar (previa al paso por la escuela) del inicio del aprendizaje de la lengua.
- La mirada positiva sobre los primeros intentos infantiles de escritura.

El proceso de construcción de la escritura se inicia cuando el niño empieza a “dibujar” la lengua escrita de su entorno atribuyéndole significados simbólicos. Es así como, en sus primeros años, el niño escribe valiéndose de marcas gráficas convencionales (letras o grafías) o a partir de la imitación de la letra cursiva, de manera posiblemente ilegible para el lector adulto, pero no por ello exenta de significado o mensaje para él.

Pasada esta primera etapa, el niño aprende a diferenciar el dibujo de la escritura y establece algunas hipótesis respecto de la cantidad mínima de letras necesarias para escribir o leer un texto, así como respecto de la relación que pueda existir entre las propiedades de la letra y las del objeto sobre el cual escribe. Es en esta etapa en que el niño tenderá a representar con letras más grandes —o con más letras— objetos de mayor tamaño y con letras más chicas —o menos letras—, objetos pequeños.

Poco a poco, el niño comprenderá que el objetivo de escribir no es representar al objeto sino a su significado e irá descubriendo la relación y diferencia entre la lengua escrita y la oral. Entenderá que escribir es hablar con grafismos y que a cada una de las unidades mínimas de expresión oral (fonemas) le corresponde una marca escrita, aunque en un principio esta correspondencia aún no sea la convencional (por ejemplo, al sonido /t/ lo podrá representar con la letra “s”, “p” o “d”).

En este periodo de fonetización, el niño transita por tres etapas relacionadas a las maneras que tiene para representar el lenguaje escrito. Estos modos de representación son considerados hipótesis elaboradas por el niño. Estas hipótesis son las siguientes:

- **La hipótesis silábica:** El niño emplea solo una grafía (letra), sea vocal o consonante, para representar una sílaba dicha oralmente. Por ejemplo, la palabra “mesa”, por tener dos sílabas, será representada solo por dos grafías: “ea”.
- **La hipótesis silábico alfabética:** Se establece cuando el niño se da cuenta de que, con la hipótesis anterior, diferentes palabras son representadas con las mismas letras. Por ejemplo, “mesa” y “tela” pueden ser escritas “ea”. En esta etapa, se irán descubriendo y asimilando algunos valores sonoros convencionales de naturaleza alfabética. Por ello, los niños escribirán en algunos casos una grafía por sílaba y, en otros, una por fonema. Por ejemplo, “mesa” se podría escribir “esa”.
- **La hipótesis alfabética:** Al alcanzar esta etapa, el niño ya ha incorporado la noción de que a cada diferencia sonora le corresponde una marca gráfica distinta y, por eso, se detiene a analizar sonoramente las palabras que va a escribir. En este periodo,

suele colocar el mismo grafema a sonidos iguales y grafemas diferentes a sonidos distintos. Por ello, es común que se escriba “conego” por “conejo” o “sapato” por “zapato”.

Cuando el niño ya domina el principio alfabético de la escritura, ha comprendido un aspecto central del terreno de lo escrito. Sin embargo, descubrirá que esto no es lo único que requiere para poder producir un texto. Por lo tanto, en esta etapa, el niño deberá elaborar el texto escrito relacionando las ideas que lleva consigo con otros principios de la escritura que irá aprendiendo paulatinamente durante su paso por la escuela.

Es importante señalar que, si bien la adquisición de la lengua escrita por el niño puede ser considerada como un proceso que empieza antes del inicio de la escolaridad y pasa por diferentes estadios de desarrollo, algunos de estos pueden verse retrasados, interferidos e incluso anulados por la influencia de diversos agentes externos que son parte del contexto en que viven (agentes culturales, socioeconómicos o, incluso, educacionales). Por ello, la labor del docente no solo se considera fundamental en el periodo de la hipótesis alfabética, sino mucho antes, desde las primeras etapas de la adquisición del lenguaje. Es indispensable que este recupere los saberes previos de los niños antes de su intervención pedagógica y respete sus niveles de desarrollo, así como el tiempo que a cada uno le demore transitar por estas etapas.

En ese sentido, el docente debe estimular a sus alumnos desde sus primeras producciones escritas, favorecer ambientes letrados relacionados con sus realidades culturales y acompañarlos en el proceso de adquisición del código escrito como facilitador y orientador de estos aprendizajes sin forzar ni quemar etapas.

■ EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS ÚLTIMOS GRADOS DE PRIMARIA

Mientras se va asegurando la escritura alfabética en el niño, el docente debe orientarse cada vez más a desarrollar en el estudiante la capacidad de elaborar ideas de forma ordenada y lógica, seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, relacionarlas con referentes y conectores, adecuarse a la situación comunicativa (registro, lector al que va dirigido el texto, propósito del autor, tipo de texto). Sin embargo, por ser la escritura una actividad tan rica en recursos y elementos aplicados simultáneamente, esta requiere a su vez de un proceso: no basta escribir *de un solo tirón* determinado texto, sino que requiere pasar por diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo (la planificación, el borrador y la revisión).

Asimismo, este aprendizaje del código escrito y sus particularidades es largo y continuo: el estudiante avanza en su dominio de la escritura poco a poco. Escribir una carta, un cuento, un resumen o cualquier otro tipo de texto demanda la convergencia de varios factores tales como la motivación y la necesidad de comunicar; la observación, el análisis, la comprensión y la puesta en juego de los procesos de composición; la interacción con los compañeros, el maestro y otras personas; y las habilidades y conocimientos sobre ciertos aspectos textuales, semánticos, léxicos, sintácticos, normativos, propios del texto escrito. Todos estos factores determinan que el estudiante progrese en el aprendizaje del código escrito.

En ese sentido, el aprendizaje de la escritura no puede reducirse solo a memorizar reglas ortográficas ni tiene que ver con un conocimiento descontextualizado de la morfología (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc., con sus numerosas clasificaciones y ejercicios repetitivos) y de la sintaxis (sujeto, objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.). Tampoco está relaciona-

do solamente con reconocer las siluetas de los textos —por ejemplo, no basta con saber la ubicación del destinatario, la fecha y la firma en una carta— ni, mucho menos, tiene que ver con que el estudiante solamente escriba dictados o copie textos de otros autores en hojas en blanco.

■ DISCURSO ORAL Y DISCURSO ESCRITO

Si bien es cierto que tanto el código oral⁶ como el código escrito sirven para expresar ideas —para comunicar mensajes—, es posible observar diferencias sustanciales entre ambos códigos, sin valorar uno más que el otro.

Estas diferencias se deben a que la expresión escrita y la oral requieren del uso de códigos distintos de acuerdo con situaciones comunicativas concretas. Cabe aclarar estas diferencias, pues, tradicionalmente, se ha pensado que saber escribir es solo saber la correspondencia entre el sonido y la grafía, y, por lo tanto, se ha concebido la escritura como la mera transcripción o copia del código oral; en otras palabras, en general, se piensa que escribir es *pasar al papel* lo que se dice oralmente.⁷ Ello se ha traducido en prácticas pedagógicas funestas basadas únicamente en los dictados y el copiado de pizarra.

Las diferencias entre ambos códigos se encuentran tanto en el contexto de la emisión del mensaje (diferencias contextuales), como en las características textuales de ambos tipos de mensaje (diferencias textuales) (Cassany, 1996a).

Sobre las diferencias contextuales, Cassany señala que la manera como se configuran el texto oral y el texto escrito no es la misma, pues dicha manera obedece a estrategias y recursos propios y específicos de cada canal —auditivo o visual, respectivamente—. Al comunicarse oralmente, el hablante emite uno tras otro los distintos signos de su mensaje en un tiempo determinado. Así, en una conversación, el emisor expresa un enunciado que inmediatamente es escuchado por el receptor en el tiempo de su emisión. En cambio, en el discurso escrito, el emisor produce un mensaje completo y acabado que ha sido elaborado, revisado y corregido en un tiempo pasado. Un artículo enciclopédico, por ejemplo, es presentado a sus lectores luego de seguir todo un proceso de investigación y composición, y no a medida que se fue investigando, revisando, corrigiendo y reelaborando.

Otra de las diferencias contextuales entre la comunicación oral y la escrita es que, en la primera forma, hay una interacción permanente entre emisores y receptores durante la emisión del mensaje. El hablante tiene la posibilidad de modificar y rectificar su discurso en el momento de la interacción comunicativa —es decir, en la conversación— según ve o escucha la reacción del receptor. Para interpretar esta reacción y para comunicar su mensaje, el emisor y el receptor se apoyan en los códigos no verbales —como los gestos, las señas y los cambios de la voz, por ejemplo—. En cambio, el escritor no puede rectificarse ni interactuar con otros, pues el texto escrito (noticia, ensayo, informe, monografía, respuesta de una prueba, carta, etc.) se sostiene por sí solo frente al lector. Por eso, en el proceso mismo de componer paulatinamente su texto, el autor tiene la posibilidad de borrar, corregir y rehacer

6. Los términos “oralidad”, “expresión oral”, “código oral”, “discurso oral”, “comunicación oral” serán entendidos, a lo largo de este informe, como referidos al discurso coloquial o conversacional. Cabe la aclaración, pues un texto oral también puede planificarse, organizarse lógicamente y formalmente, usar un léxico preciso y apropiado, como en disertaciones o exposiciones académicas.

7. Esta concepción errada de la escritura puede acompañar a la concepción de que leer es solo descifrar, es decir, reproducir los sonidos del habla a partir de lo que está escrito en un texto.

lo que se ha escrito tantas veces como sea necesario antes de presentarlo a sus lectores. En ese sentido, el código escrito requiere de estrategias de elaboración adecuadas para que el producto escrito sea claro y pueda bastarse a sí mismo, es decir, sin que sea necesario que el escritor esté presente cuando el lector lea su texto.

En cuanto a las diferencias textuales, Cassany encuentra que los textos orales requieren de una selección menos rigurosa de la información: son textos, por lo general, más redundantes. En ellos, se producen digresiones y cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes y rodeos. En el ámbito de lo oral, los emisores tienen más libertad en lo concerniente a la estructura del texto, que es menos estereotipada que en el texto escrito. Ello puede deberse a que la interacción oral entre los emisores y receptores retroalimenta el discurso. En cambio, en el discurso escrito, la selección de la información requiere más precisión y el texto procura contener exactamente la información esencial y relevante. Ello se debe a que el texto debe valerse por sí mismo frente al lector.

La cohesión del texto oral se apoya —además de hacerlo en los referentes⁸ y los conectores⁹— en marcas exclusivas del código oral como las pausas, la entonación y los cambios de ritmo y velocidad que puede hacer el emisor. En cambio, el escritor no se apoya en estas últimas marcas de discurso sino solo en marcas textuales como los signos de puntuación, los referentes y los conectores.

Por otro lado, en el texto oral, es frecuente encontrar frases inacabadas, alteraciones en el orden de los elementos de la oración, elipsis frecuentes, ausencias de referente. Estos rasgos sintácticos se deben a que las producciones orales son por lo general espontáneas y están dadas en un tiempo particular (los interlocutores se interrumpen, se superponen las voces de los participantes en la conversación, etc.) y suponen una cooperación (los interlocutores aclaran e intercambian ideas, se preguntan por datos no comprendidos) entre emisor y receptor.¹⁰ Por el contrario, en el código escrito, no se permiten frases inacabadas o anacolutos, y el orden es más estable en las estructuras oracionales.

En resumen, el código escrito es un sistema que tiene elementos y recursos propios que lo distinguen del código oral. Es una variedad del lenguaje que presenta características contextuales y textuales que se rigen por estrategias y recursos propios que son diferentes de los de la comunicación oral. Son precisamente esas estrategias o particularidades de la escritura las que el estudiante debe aprender a lo largo de su formación escolar para convertirse en un escritor competente.

8. Se entiende como referentes aquellos elementos que se vinculan a otros elementos que funcionan como antecedentes para mantener la economía y eficacia de la comunicación (pronombres, elipsis, adverbios, etc.) Por ejemplo, “Juan y María fueron al cine por la mañana, pero a él no le gustó la película”. El pronombre “él” funciona como referente del antecedente “Juan”.

9. Se entiende como conectores aquellos elementos de enlace que relacionan palabras y enunciados en un texto (“porque”, “y”, “además”, “por eso”, “aunque”, etc.)

10. Estas características del discurso oral también pueden ser compartidas por algunos textos escritos como las notas informales, las conversaciones por chat y los mensajes de texto.

11. Con el término “escritor” no nos referimos exclusivamente al autor de textos literarios como cuentos, novelas o poemas. Este término se utilizará, a lo largo de este informe, para referirse a cualquier individuo que produce textos escritos de cualquier índole, como cartas, resúmenes, artículos de opinión, etc.

3. La producción de textos en la EN 2004

La producción de textos es —y debe ser en la escuela— entendida como un proceso de composición en el que el escritor,¹¹ utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.

Producir un buen texto escrito supone tareas diversas como la elección del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa, lo que implica considerar el propósito que persigue el autor en su escrito (informar, convencer, narrar, describir, responder un examen, etc.), el público lector al que se dirige el texto (profesor, amigo, familiar, escuela, comunidad, etc.) y el registro adecuado (formal o informal). Asimismo, supone un desarrollo organizado de las ideas, lo que requiere seleccionar y distribuir adecuadamente las ideas relevantes (coherencia), así como relacionar lógicamente enunciados por medio de conectores y signos de puntuación (cohesión). Por otro lado, un buen texto implica la construcción adecuada de oraciones (adecuación gramatical) y el empleo conveniente de las palabras para transmitir los conceptos que se quiere comunicar (léxico). Por último, un buen texto supone la aplicación de ciertas convenciones normativas como la ortografía si es que la situación de escritura lo requiere.¹²

Para lograr integrar en un texto todos estos aspectos que son propios del código escrito (mas no necesariamente del código oral), los escritores competentes suelen desarrollar diversas estrategias. Una de ellas —y la fundamental— es escribir siguiendo un proceso de composición que consiste tanto en planificar y escribir borradores (previos a la versión final del texto), como en revisar y corregir posteriormente la versión final de tal modo que llegue a los lectores un texto acabado y organizado, que pueda ser leído fluidamente, que sea adecuado a la situación comunicativa y que sea coherente; en suma, que el resultado sea un texto comunicativamente eficaz y funcional.

■ LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SEGUNDO GRADO

En la evaluación de textos escritos, se deben tener en cuenta aspectos básicos de la adquisición del código escrito. Como hemos visto, esta adquisición sigue un proceso natural y, por lo tanto, la enseñanza de este tipo de lenguaje debería asegurar la preparación y la organización adecuadas para que se produzca un proceso natural que, como hemos visto, va desde el dibujo hacia la palabra. Cuando esa transición se realiza y el niño domina el principio del lenguaje escrito, lo que falta es perfeccionarlo.

Asimismo, las investigaciones psicogenéticas señalan que existe un estado inicial, en el proceso de adquisición de la lengua escrita, en el que el sujeto establece una relación directa entre la articulación oral y la representación gráfica que le permite estructurar una escritura primaria. Así, esta estructura primaria o inicial se configura como una simple representación gráfica de la lengua oral espontánea, coloquial y cotidiana. Por ello, dicha escritura primera, espontánea, es muy diferente de la escritura planificada, conciente, a la cual debe tender siempre un cabal proceso de alfabetización. A medida de que el niño adquiere el código alfabético, debe empezar su camino hacia una etapa donde empiece a utilizar un modelo

12. Por ejemplo, situaciones de escritura muy informales —como e-mails, notas rápidas, ideas en borrador, etc.— comúnmente no requieren tanto cuidado en la ortografía como otros textos propios de situaciones más formales como, por ejemplo, un trabajo para el colegio, una carta a un diario, un examen académico, etc.

funcional de la lengua escrita independiente de la oralidad. En general, esta es la etapa que la escuela debe esforzarse por desarrollar en cada uno de los estudiantes. El docente debe convertirse en un factor clave del paso de esta escritura primaria a una escritura más compleja.

Sin embargo, lo que sucede es que la escuela muchas veces no promueve e, incluso, puede llegar a obstaculizar el acceso a esta etapa; por ello, es muy probable que la mayoría de los niños que sí acceden a ella lo hagan en momentos muy tardíos de su desarrollo, en la adolescencia o incluso después. En esta etapa, el niño debe mostrar un manejo de la cohesión y la coherencia, de manera que evidencie una conciencia de que escribe para ser leído y que su texto está situado totalmente fuera del ámbito conversacional.

Teniendo en cuenta estas y otras consideraciones, se propuso una consigna de producción de textos con el fin de que el niño sintiera que se trataba de una escritura funcional y real. La consigna le indicaba al niño que debía escribir una carta a su mejor amigo, contándole lo que había hecho en los últimos días. El objetivo de esta evaluación fue aproximarse al nivel de producción escrita a la que puede llegar un niño partiendo de un texto narrativo.

Para ello, consideramos que, hacia el final del segundo grado de primaria, los estudiantes deberían haber adquirido ya el código alfabético. Ello significa que ya deberían haber ingresado a la etapa donde se evidencia un manejo de la escritura de manera conciente y reflexiva, alejada cada vez más del terreno de la oralidad.

Se ha decidido, por razones metodológicas y de acuerdo con el diseño curricular, reportar los resultados sobre la base de determinados aspectos que se consideran fundamentales en la redacción de todo texto suficientemente bien escrito. Si bien estos aspectos se presentan en el texto escrito de manera simultánea y articulada, serán reportados de forma separada.

Los aspectos evaluados en segundo grado son los siguientes:

- Tipo de escritura
- Legibilidad
- Adecuación al tema y tipo de texto
- La coherencia textual
- La cohesión textual
- Léxico

Sobre la base de estos aspectos, se diseñó la plantilla de evaluación que permitió contar con criterios concretos desde los cuales analizar los textos escritos por los estudiantes. Dada la dificultad que supone la evaluación masiva en cada uno de estos aspectos, se exploraron solo algunos elementos básicos; es claro que el trabajo en el aula brinda muchas más posibilidades para explorar estas y otras capacidades en el campo del lenguaje.

■ TIPO DE ESCRITURA

Este criterio nos permite formular hipótesis acerca de en qué etapa del desarrollo de la escritura se encuentran los niños de segundo grado. Para ello, los textos fueron clasificados en dos grupos:

- Pre-alfabéticos, y
- Alfabéticos

Los escritos clasificados como pre-alfabéticos son aquellos que demuestran que el estudiante no ha llegado aún a establecer una correspondencia sonido/letra. Los escritos alfabéticos son los que demuestran que el estudiante ha adquirido el código y puede relacionar de manera integral las letras con las palabras (aunque todavía presenten problema de léxico y/o ortografía).

■ LEGIBILIDAD

El concepto de legibilidad designa el grado de facilidad con que se puede leer y comprender un escrito (sobre todo un manuscrito). La legibilidad atañe, básicamente, a la distinción de los grafemas a través del trazo. Decimos que un escrito se considera totalmente indescifrable o ilegible si las formas de las letras no se distinguen entre sí o si se observan signos que no se corresponden con ninguna letra asociada a un grafema.

Por otro lado, decimos que un escrito puede presentar problemas de desciframiento o legibilidad si no es posible, por ejemplo, saber si el escritor conoce el uso ortográfico de las mayúsculas porque solamente emplea ese tipo de letra o solo si puede inferirse que la “o” final de un adjetivo es tal a partir de la concordancia con el sustantivo pero no por su forma. Hablar de legibilidad no equivale a hablar de caligrafía. Un escrito puede ser totalmente legible o descifrable, aunque tenga mala caligrafía.

■ ADECUACIÓN AL TEMA Y TIPO DE TEXTO

La adecuación a una determinada situación comunicativa implica posicionarse en esta, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto acorde con dicha situación. Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular: no es lo mismo escribir para contar una anécdota que escribir para convencer a alguien de algo; o dirigirse a alguien solicitando trabajo que dirigirse a un amigo con el que se intercambian ideas de manera informal y familiar. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué se me está proponiendo escribir?, ¿cuál es el tema?, ¿a qué lector debo dirigirme?

La consigna planteada es:

Imagina que tu mejor amigo o amiga de la escuela se ha ido de viaje. Escríbele una carta y cuéntale algo que hayas hecho en los últimos días.

En el caso de segundo grado de primaria, este aspecto ha sido evaluado considerando dos criterios:

- Si el estudiante se ha adecuado al tipo de texto requerido.
- Si el estudiante escribe sobre el tema solicitado en la consigna.

En cuanto al tipo de texto, el estudiante debía escribir una carta; y con respecto del tema, en la carta debía contar algo que le hubiera sucedido en la escuela.

■ LA COHERENCIA TEXTUAL

Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno de un tema central. Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de principios de coherencia propios del código escrito.

La coherencia textual, según Daniel Cassany, es “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (Cassany 1996a:30). De esta manera, un texto pueda ser interpretado como tal y no como una suma de oraciones y/o párrafos aislados.

En la EN 2004, se evaluó la coherencia a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, los vacíos de información y la intromisión de ideas irrelevantes

Una adecuada distribución de información significa que un texto se encuentre bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Una inadecuada distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

La repetición innecesaria de información consiste en duplicar ideas varias veces de forma consecutiva o alternada a lo largo del texto. Ello refleja desorganización en las ideas. El lector cuando se enfrenta a un texto asume que cada idea presentada es relevante, en el sentido de que aporta información nueva al texto en su conjunto. Si el autor del texto repite ideas innecesariamente, puede ocurrir que el lector se desoriente, y elabore interpretaciones que no coincidan con el propósito del autor.

Con respecto a la contradicción de las ideas y los vacíos de información, muchas veces los errores de este tipo se deben a falsos sobreentendidos, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él.

Asimismo, la intromisión de información irrelevante hace que el autor del texto se desvíe del tema, lo que hace que su texto se haga confuso y desarticulado. Los errores de estos tipos son los que más afectan la coherencia del texto y en muchos casos llevan al lector a interpretar erróneamente el mensaje del autor.

■ LA COHESIÓN TEXTUAL

La cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación. En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia.

Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones.

Los conectores son elementos que sirven para explicitar las relaciones semánticas o de significado existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, etc. Los nexos más frecuentes son los causales (porque, por ello), los concesivos (aunque, a pesar de), los de adición (y, además, también), los de contraste (pero, sin embargo) y los de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.).

Los signos de puntuación, como mecanismo de cohesión textual, tienen la función de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Son organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. El uso adecuado de estos recursos es indispensable si se quiere producir verdaderos textos (y no meras yuxtaposiciones de oraciones) y la comprensión de los mismos es indispensable para poder leer.

En la EN 2004, se evaluó la cohesión a través de dos elementos:

- Los conectores lógicos
- Los signos de puntuación

Los conectores son elementos de enlace cuya función es guiar las relaciones inferenciales que establece el lector. Estas relaciones pueden estar determinadas por justificaciones de razonamientos, contrariedad de enunciados, secuencias temporales, secuencias lógicas, etc. Lo que se evaluó en el caso de los estudiantes de segundo grado es si es que estos usan los conectores o no.

La función de los signos de puntuación es la de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Se trata, entonces, de organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. En la prueba se evaluó si es que los estudiantes de segundo grado utilizan estos signos o no.

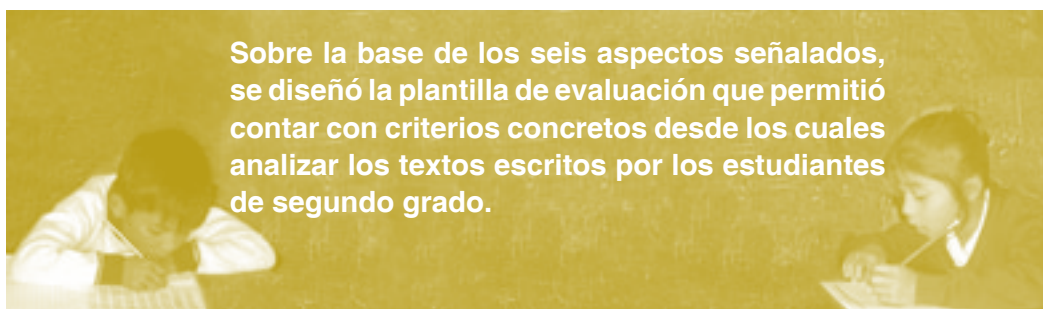
■ EL LÉXICO

El léxico es el conjunto de las palabras de un idioma, de una región, de una actividad determinada, de un campo semántico dado, etc. Toda palabra —o lexema— está asociada, por un lado, a un significado (que correspondería a la/s definición/es del diccionario o a las que los usuarios del lenguaje le atribuyen) y, por el otro, a una forma, es decir, a una representación, a una “imagen sonora” de la palabra.

Se consideraron dos tipos de errores de léxico: aquellos semánticos, es decir, los que tiene que ver con el conocimiento del significado de las palabras, como, por ejemplo, el empleo de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (“temerario” por “temeroso”), o el reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él (“Él tiene costumbres *parejas* a nosotros”); y aquellos vinculados con la representación gráfica de las palabras —como, por ejemplo, el desconocimiento de la forma de un lexema (“abcidente” por “accidente”)— o con errores de segmentación, es decir, con problemas de identificación de los límites de las palabras (“a ser” por “hacer”, “te voya” por “te voy a”).

Además, se asumió que los errores de ortografía no siempre son evidencia de un error de léxico. Por ejemplo, no se consideraron como errores de léxico el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar (por ejemplo, “la agua” o “la hacha”); la incorrecta separación en sílabas al final del renglón y las tildes. En ese sentido, se distinguieron con claridad, y con fines metodológicos, errores de léxico y de ortografía.

Cabe mencionar que el aspecto de ortografía no ha sido evaluado en el caso de segundo grado de primaria, pues se ha considerado que el nivel de formalidad alcanzado por un estudiante en este grado es todavía muy incipiente o se encuentra en proceso.



Sobre la base de los seis aspectos señalados, se diseñó la plantilla de evaluación que permitió contar con criterios concretos desde los cuales analizar los textos escritos por los estudiantes de segundo grado.

■ LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SEXTO GRADO

Para efectos de la evaluación de producción de textos, se ha pretendido indagar por las habilidades y conocimientos propios de la escritura al redactar un texto narrativo.

Con el sexto grado de primaria, correspondiente al quinto ciclo de educación primaria, se cierra el proceso de educación básica. En él, se espera que el estudiante logre cierta madurez y suficiencia en la producción textual que le permitan elaborar escritos de diferente tipo y en variadas situaciones comunicativas.

Cabe señalar que la estructura del texto narrativo clásico tiene un inicio o introducción, un nudo o conflicto y un desenlace. Pese a reconocer la importancia del orden mencionado, no se exige obligatoriamente que el texto presente dicha estructura.

Se ha decidido, por razones metodológicas y de acuerdo con el diseño curricular, reportar los resultados sobre la base de determinados aspectos que se consideran fundamentales en la redacción de todo texto suficientemente bien escrito. Si bien estos aspectos se presentan en el texto escrito de manera simultánea y articulada, serán reportados de forma separada.

Los aspectos evaluados en los textos de los estudiantes de sexto grado fueron los siguientes:

- El proceso de composición
- La adecuación a la situación comunicativa
- La coherencia textual
- La cohesión textual
- La adecuación gramatical
- El léxico
- La ortografía

■ EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Los escritores competentes desarrollan diversas estrategias que les permiten expresar por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas. Algunas de estas estrategias implican que se tenga la noción de que la escritura de un texto supone un proceso; este proceso consiste en desarrollar fases previas (hacer esquemas, borradores) y posteriores a la redacción del texto definitivo (releer lo escrito, revisarlo, reeditarlo).¹³ En ese sentido, escribir la versión final de un texto es fruto de un proceso largo y complejo, proceso del cual un escritor competente ha tomado conciencia.

Sin embargo, muchos escritores no llegan a dominar esas estrategias previas y posteriores porque, en general, suponen que escribir un texto consiste simplemente en anotar las ideas que van pasando por su mente en una forma similar a lo que ocurre cuando se habla.

Se suele creer que un escritor competente ya no tiene que pasar por las instancias previas y posteriores, sino que puede, y aun, debe escribir *de frente* sin recurrir a prácticas previas de relectura o revisión, ya que su dominio del lenguaje escrito no puede “retroceder” a elaborar borradores o versiones previas. Se considera, equivocadamente, que esta es una práctica únicamente empleada por escritores inexpertos o aprendices, la misma que se dejará de lado una vez que se vuelvan escritores competentes.

Sin embargo, un texto que no pasa por las fases previas de planeamiento y por reiteradas correcciones puede presentar diversos tipos de error, como incoherencias, inadecuación a la situación comunicativa, ortografía incorrecta, léxico impreciso y sintaxis descuidada. El texto definitivo debe pasar por la escritura de versiones previas —o borradores— que deben ser releídas y revisadas de manera recurrente y reflexiva.

En suma, la redacción de un texto escrito, si este ha de ser leído por otros y si está dentro de una situación comunicativa en un ámbito público,¹⁴ debe suponer etapas previas y posteriores a la obtención de un producto final, se trate de escritores aprendices o inexpertos, tanto como de escritores competentes.¹⁵

Es importante resaltar que, en la EN 2004, se evalúa solo parte del proceso de composición: el uso del borrador. En la etapa correspondiente a la escritura del borrador, es posible organizar, planificar o esbozar lo que se convertirá en el texto final. Así, entendemos el concepto de borrador en un sentido amplio que puede implicar recursos como la lluvia de ideas, los esquemas, las palabras clave, los escritos guía o, inclusive, la redacción de versiones preliminares cuasi completas del producto final.

Asimismo, el borrador es considerado un “texto guía” de utilidad para el escritor mismo y que no está destinado para otro público lector que su propio autor; por esta razón, este escrito no necesita cumplir los requerimientos formales de un texto que ya está terminado. Es un escrito que está en proceso y servirá de insumo para el texto definitivo, que es el que llegará a las manos del lector. En ese sentido, un escritor puede dejar ciertos “rastros” durante el proceso

13. Este proceso no es lineal y ordenado —en el sentido de que, primero, se planifican las ideas, luego se escribe un borrador y después se redacta el texto definitivo—, sino un proceso recursivo en el que el escritor puede interrumpirse en cualquier punto para comenzar por una u otra etapa reformulando y creando ideas nuevas.

14. Por ejemplo, prensa escrita, monografías, exámenes, etc.

15. Escribir sin acudir a estrategias de planeamiento y revisión no resulta inadecuado siempre que estas ideas sean parte de un borrador o de las ideas previas a la elaboración del texto final.

de escritura del borrador que evidencian que conoce la función de este. Entre estos “rastros” podemos encontrar tachaduras, palabras superpuestas, caligrafía evidentemente descuidada, esquemas o lluvias de ideas, que nos indican que el autor escribió el borrador como un texto para sí mismo, sin pensar en que este será leído por el destinatario del texto. Estos rastros nos permiten inferir que el autor del escrito lo ha releído, evaluado y corregido.

En la prueba de producción de textos escritos se recogió la información necesaria para dar respuesta a dos preguntas específicas que presentamos a continuación:

- ¿El estudiante escribió el borrador?
- Si escribió el borrador, ¿cómo lo hizo?

La primera pregunta indaga en qué medida los estudiantes creyeron necesario escribir el borrador —es decir, si utilizaron el espacio asignado para este— y la segunda pretende recoger información sobre las características que presentan los borradores de los estudiantes —si es que fueron escritos—, es decir, si han sido concebidos como textos escritos como una guía para el autor mismo solamente o si han sido escritos pensando en que van a ser leídos por alguien más.

Hay que tener en cuenta que hemos evaluado únicamente una posibilidad entre muchas, debido, en primer lugar, a las limitaciones de la prueba en comparación con las estrategias que a este respecto se pudieran desarrollar en el seno del aula, como el seguimiento del maestro, los trabajos grupales, etc.; y, en segundo lugar, debido a las limitaciones de tiempo y espacio para la respuesta del estudiante, y de logística, para el procesamiento posterior de los resultados. No se pretende que este modo de evaluación sea imitado o tomado como único ejemplo del proceso de elaboración de un texto, pues somos conscientes de que una evaluación con las características de la EN 2004 solo nos han permitido acceder a estos dos momentos del proceso de composición del texto escrito: el borrador y el texto final.¹⁶

■ LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular en la que se utiliza cierto tipo de lenguaje. No siempre todos los miembros de una comunidad lingüística escriben o hablan de la misma manera: no es lo mismo escribirle a un amigo una carta contándole una anécdota que escribir una carta a un diario para hacer una denuncia; no es lo mismo escribir una solicitud para un trabajo que escribir el resumen de un libro que necesitamos leer para un examen, como tampoco lo es escribir una columna periodística o una invitación de cumpleaños.

La adecuación a la situación comunicativa, en ese sentido, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar, del vocabulario, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que se me está proponiendo escribir?, ¿con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?, ¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, ¿sobre qué voy a escribir?, etc.

16. Debido a las características de esta prueba, que evalúa a una gran cantidad de estudiantes simultáneamente, no se ha podido observar el proceso mismo de construcción del borrador y del texto definitivo sino solo el producto de este proceso. En aula, el docente tiene la posibilidad de acompañar a sus estudiantes en la construcción de las versiones previas, en su revisión y en la redacción de la versión definitiva, es decir, puede ser testigo del proceso de escritura.

En el caso de sexto grado de primaria, este aspecto ha sido evaluado considerando dos criterios:

- Si el estudiante se ha adecuado al tipo de texto requerido.
- Si el estudiante escribe sobre el tema solicitado en la consigna.

Se espera, entonces, que el estudiante comprenda lo que debe escribir a partir de la lectura de la instrucción y que escriba un texto que concuerde con ella fundamentalmente en los dos criterios anteriores. El estudiante debía producir un texto narrativo sobre un tema escolar cotidiano, en el que relatara una experiencia personal —o la de alguien cercano— en el contexto de su colegio, sin necesariamente narrar algún suceso ocurrido dentro del aula, sino dentro del contexto escolar, en el sentido más amplio del término. A continuación, se presenta la consigna utilizada en la prueba de sexto grado de primaria.

Cuéntanos una historia sobre algo especial o interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio.

■ LA COHERENCIA TEXTUAL

Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno a un tema central (que correspondería, dentro de la estructura narrativa, al núcleo o nudo de la narración). Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de principios de coherencia propios del código escrito.

La coherencia es definida por Van Dijk como “una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” (Van Dijk 1980: 147).¹⁷ En otras palabras, en el caso del texto escrito, la coherencia sería una propiedad del texto según la cual el significado de cada parte del escrito se relaciona con el significado global del texto, entendido como una unidad verbal comunicativa organizada. De esta manera, la organización y la construcción de las ideas implican un desarrollo jerárquico de la información en torno al tema o tópico central del texto; a este desarrollo se le denomina progresión temática.

Según Cassany, “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada [...]” (Cassany 1996a: 30). En ese sentido, la progresión temática controla la selección (información relevante/irrelevante), la organización, la repetición, la progresión y la continuidad de la información global del texto.

En la EN 2004, se evaluó la coherencia a partir de tres criterios:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas

17. Otros autores se refieren a la coherencia, más bien, como una propiedad pragmática resultado de la interacción entre el emisor y el receptor a partir del texto. Es decir, el lector del texto presupone que va a encontrar coherencia y, por eso, interpreta cada enunciado de manera que este aporte información al mensaje global con el menor esfuerzo de interpretación (Sperber y Wilson 1986).

- La ausencia de contradicción entre las ideas, de vacíos de información y de intrusión de ideas irrelevantes

Una adecuada distribución de información significa que un texto se encuentre bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Una inadecuada distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

La repetición innecesaria de información consiste en duplicar ideas varias veces de forma consecutiva o alternada a lo largo del texto. Ello refleja desorganización en las ideas. El lector cuando se enfrenta a un texto asume que cada idea presentada es relevante, en el sentido de que aporta información nueva al texto en su conjunto. Si el autor del texto repite ideas innecesariamente, puede ocurrir que el lector se desoriente, es decir que no entienda “a qué viene” la información que está leyendo, y haga interpretaciones que no coincidan con el propósito del autor.

Con respecto a la contradicción de las ideas y los vacíos de información, muchas veces los errores de este tipo se deben a falsos sobreentendidos, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él.

Asimismo, la intrusión de información irrelevante hace que el autor del texto se “desvíe” del tema, lo que hace que su texto se haga confuso y desarticulado. Los errores de estos tipos son los que más afectan la coherencia del texto y en muchos casos llevan al lector a interpretar erróneamente el mensaje del autor.

■ LA COHESIÓN TEXTUAL

La cohesión textual —llamada también coherencia superficial—¹⁸ es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación.

Se puede decir que la cohesión está al servicio de la coherencia. En ese sentido, esta propiedad compacta la superficie textual y hace posible que un texto sea eficiente desde el punto de vista del receptor, al orientar y facilitar la tarea interpretativa del lector. La cohesión, entonces, parece ser el esfuerzo del escritor para dar pistas y marcas que guíen al lector hacia la construcción de la coherencia textual. Así, el texto podrá ser interpretado por el lector como el escritor quiere que se lo interprete. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones por sí solo.

En la EN 2004, se evaluó la cohesión a través de dos elementos:

- Los conectores lógicos
- El punto seguido

18. Lozano y otros 1997.

Los conectores son elementos de enlace cuya función es guiar las relaciones inferenciales que establece el lector; estas relaciones pueden estar determinadas por justificaciones de razonamiento, contrariedad de enunciados, secuencias temporales, secuencias lógicas, etc. Se eligió evaluar los conectores porque son las marcas visibles, concretas y frecuentes que hacen que los distintos enunciados se relacionen entre sí. La estructura narrativa destaca los nexos que señalen secuencialidad, ya que estos serán vitales para el desarrollo de la narración. Se ha considerado dentro de este campo, diferentes recursos que permitan desarrollar la secuencia narrativa, como por ejemplo conjunciones (mientras, durante, luego, después, antes, entonces, también, etc.), frases circunstanciales (al día siguiente, cuando salíamos al recreo, etc.), construcciones referenciales (que hacen explícita una progresión de hechos en una línea temporal).

El punto seguido, al igual que los otros signos de puntuación, es un mecanismo de cohesión textual cuya función es delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Se trata, entonces, de un organizador textual que guía y orienta eficazmente la tarea interpretativa del lector. Con respecto a la prueba de producción, se ha elegido evaluar solamente el uso del punto seguido, pues se considera un signo de puntuación indispensable¹⁹ para delimitar las oraciones y explicitar los cambios de tema y, por lo tanto, organizar de una manera adecuada la información textual. Así, pues, el punto seguido indica al lector que está separando unas ideas de otras, pero siempre considerando el desarrollo progresivo de subtemas relacionados entre sí. En esta evaluación, se consideraron errores de puntuación aquellos casos en los que había ausencia del signo de puntuación —cuando el estudiante no colocaba un punto seguido (o una coma) en un lugar en que era obligatorio escribir un punto— y cuando se presentaba el signo de puntuación en un lugar que cortaba la estructura de la oración —como, por ejemplo entre sujeto y predicado o entre un artículo y un sustantivo, entre el verbo y su objeto directo, etc.—.

■ LA ADECUACIÓN GRAMATICAL

Cuando un individuo quiere comunicarse verbalmente, tiene como punto de partida, para construir sus enunciados, un conocimiento gramatical de su propia lengua, el mismo que va más allá de la mera explicitación de ciertas reglas sintácticas (como saber qué es un sujeto y qué, un predicado; o distinguir un complemento directo de un indirecto), sino que implica saber aplicar tales reglas en un momento determinado, es decir, en una situación comunicativa específica.

El mismo proceso ocurre cuando se trata de producir enunciados orales o textos escritos. Un escritor competente tiene un conocimiento de la gramática que no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y sus reglas de funcionamiento, sino más bien en la habilidad para construir textos escritos apropiados a la situación comunicativa desde el punto de vista sintáctico. Si consideramos a la gramática como si fuera un juego cualquiera —como el ajedrez, por ejemplo—, para decir que uno sabe jugarlo no

19. Si bien existen otros signos de puntuación que permiten explicitar los límites entre las oraciones, como el punto y coma, y los dos puntos, su uso es menos habitual y no fue considerado como un requisito para escribir un texto, puesto que un estudiante podría escribir un texto perfectamente cohesionado sin la necesidad de conocer el uso correcto de estos signos de puntuación. En el caso de la coma, este es un signo de puntuación que delimita frases, que son enunciados de menor jerarquía que la oración y, en ese sentido, su uso adecuado no es indispensable para enlazar las oraciones entre sí, sino más bien, para organizar las frases dentro de la oración.

bastará con que uno sepa las reglas del juego —no es suficiente conocer cómo se mueven las distintas piezas—, sino que lo crucial es saber jugar, es decir, establecer estrategias de juego o movidas en una situación concreta. Siguiendo esta analogía, se puede afirmar que los escritores competentes son escritores que saben hacer y no necesariamente poseen los saberes teóricos sobre lo que hacen, y ese saber hacer dependerá de la situación en la que se encuentra dicho escritor.

No se pretende desdeñar el conocimiento de las principales reglas gramaticales y el papel que cumplen dentro de la oración como unidad de sentido, ni mucho menos restar su importancia al momento de enseñarlas en el área de Comunicación, sino que se pretende mostrar que la Evaluación Nacional 2004, en el área mencionada, ha considerado más trascendental el saber utilizar comunicativamente las mencionadas reglas en construcciones que puedan ser entendibles.

En esta evaluación, hemos considerado, entonces, que, para que el escritor sea competente en el aspecto gramatical, debe tener los conocimientos y dominar las estrategias necesarias para que su texto final esté compuesto por estructuras gramaticales correctas, bien construidas y adecuadas conforme a la variedad estándar del castellano.²⁰ Si bien es cierto que la variedad estándar convive en nuestro país con otras muchas variedades del castellano —por ejemplo, el castellano andino, el castellano de la selva, etc. que poseen reglas particulares utilizadas en las regiones en las que se hablan— ha sido necesario elegir una sola variedad como punto de referencia, de manera que se evalúe a todos los estudiantes con un mismo parámetro. Si bien en los contextos orales e informales, las variedades no estándar pueden funcionar con suma eficacia, para desenvolverse en contextos académicos y públicos es necesario tener conocimientos de la variedad estándar a nivel escrito.

La primera acción que se tomó para evaluar la adecuación gramatical fue delimitar o segmentar las oraciones. Una vez delimitadas las oraciones, se procedió a revisar si estas presentaban errores en su construcción sintáctica.

Se consideraron oraciones con errores de construcción aquellas que presentaban errores de concordancia, ausencia de correlación verbal en el marco de la oración y entre oraciones, repeticiones de componentes de la oración como sujetos u objetos en el interior de la misma, incorrecta inserción de subordinaciones, alteraciones del orden normal de la frase, presencia de anacolutos y frases u oraciones confusas. No fueron considerados errores de construcción el empleo inadecuado de gerundios, el queísmo, el dequeísmo y los errores de régimen preposicional, es decir, el uso normativamente incorrecto de las preposiciones, por considerarse errores que no interfieren tanto en la comprensión de los enunciados y que, más bien, podrían considerarse como errores de estilo.

■ EL LÉXICO

El léxico es el repertorio de palabras que posee un hablante. Dicho conjunto de palabras o lexemas será diferente dependiendo de la región en la que haya nacido o en la que viva dicha persona, según la actividad que desempeñe, conforme con el tema del que quiera

20. La variedad estándar es una variedad lingüística particular o dialecto que es tomado como modelo en contextos académicos y públicos. La variedad estándar se define por la selección de ciertos rasgos sociolingüísticos basados generalmente en la variedad utilizada en los contextos públicos y académicos. La variedad estándar es el dialecto cuyas normas ortográficas, léxicas y gramaticales siguen la mayoría de los textos escritos en la lengua, y que se enseña a quienes la aprenden como lengua extranjera.

hablar en un momento dado, etc. Es decir, el léxico actúa como una especie de archivo al cual, por un lado, uno puede acceder como si se tratara de buscar libros en una biblioteca, pero al que también, por otro lado, se puede enriquecer aprendiendo nuevas palabras, es decir, como si se comprara nuevos libros para la biblioteca.

Respecto del léxico, refieren Cassany et al. (1998: 379):

La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto *en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación.*²¹

Eso quiere decir que, además de la naturaleza dinámica del léxico, desde el enfoque comunicativo, se esperará que un estudiante emplee un determinado léxico de acuerdo con el tipo textual que se le exija, y de acuerdo con la situación comunicativa en la que se enmarque el mencionado tipo de texto. Por ello, la elección del léxico resulta un hecho crucial en nuestra evaluación, ya que evidenciará la adecuación del estudiante al tipo de texto escrito requerido y a la situación comunicativa dada en un contexto próximo a la variedad estándar.

Se consideraron dos tipos de errores de léxico: aquellos semánticos, es decir, los que tiene que ver con el conocimiento del significado de las palabras, como por ejemplo, el empleo de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (temerario por temeroso), o el reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él (por ejemplo, *Él tiene costumbres parejas a nosotros*); y aquellos vinculados con la representación formal de las palabras como, por ejemplo, el desconocimiento de la forma estándar de un lexema (escribir *abcidente* por *accidente*), o los errores de segmentación, es decir, los problemas de identificación de los límites de las palabras (*a ser* por *hacer*, *tevoya* por *te voy a*).

Además, se asumió que los errores de ortografía no siempre son evidencia de un error de léxico.²² No se consideraron como errores el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar (por ejemplo, la agua o la hacha), la incorrecta separación en sílabas al final del renglón, el mal empleo de las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no correspondiera al léxico.

■ LA ORTOGRAFÍA

La ortografía es la parte de la normativa que se encarga de regir la manera correcta de escribir las palabras. Al respecto, refieren Cassany et al.: “A menudo se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores ortográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha

21. Las cursivas son nuestras.

22. Por ejemplo, en “No me gusta colaborar con los otros compañeros porque son unos vibasos irresponsables.”, *vibasos* presenta errores de ortografía, sin embargo es correcta gramaticalmente, está morfológicamente bien construida. La palabra *irresponsables* (es decir, *irresponsables*) presenta un error de léxico y no de ortografía, según los criterios de evaluación utilizados. En general, hay que considerar que se cometió un error de léxico cuando el error en la elección de la grafía evidencia el desconocimiento de la forma estándar de una palabra determinada y se puede percibir en la utilización de grafías que representan fonemas distintos. Por ejemplo, *alugnos* en vez de *alumnos*, *párrafo* por *párrafo*, *anécdota* por *anécdota*.

otorgado un valor de prestigio social en detrimento de otros conocimientos y habilidades. Además, la ortografía es altamente arbitraria e irregular [...]” (1998: 411). Esto quiere decir que gran parte de las reglas ortográficas no tienen razón aparente o explicable más allá de la convención o la costumbre. Un ejemplo sencillo es observar cómo escribimos ‘vaca’ con v y ‘burro’ con b, es decir con dos grafías distintas, a pesar de que su realidad fonética o sonora es la misma.

El valor de la ortografía se encuentra en su calidad de convención establecida, es decir, es una tradición que permite a un individuo manejarse adecuadamente dentro de un ámbito determinado. A nosotros, evaluadores, nos servirá no para saber cuán eficiente es el estudiante en su conocimiento de la correlación entre sonidos y grafías, sino para evidenciar su capacidad de adecuación a situaciones comunicativas específicas que le exijan pulcritud y atención a la ortografía. Es necesario considerar que puede haber contextos escritos en los que la ortografía se puede *relajar* como la comunicación electrónica, los apuntes para uno mismo o, incluso, los borradores.

No obstante, como se mencionó anteriormente, se suele sobrevalorar el papel atribuido a la ortografía en el ámbito escolar, pues se la considera como la única meta a lograr para poner de manifiesto a un escritor competente, cuando hemos mostrado que, entre las características de dicho escritor, no se encuentran solamente su corrección ortográfica, sino aspectos más fundamentales que conciben a la lengua de una manera global, considerando su naturaleza comunicativa. Esta perspectiva promueve una visión del lenguaje más amplia que la meramente normativa o “correctista”.

Se ha considerado pertinente evaluar la ortografía en nuestras pruebas puesto que el tipo de texto exigido, en su versión final o definitiva,²³ implicaba adecuación comunicativa al lenguaje escrito académico, ámbito en el que se considera fundamental tener una ortografía cuidada.

En la EN 2004, se evaluaron específicamente dos tipos de error ortográfico:

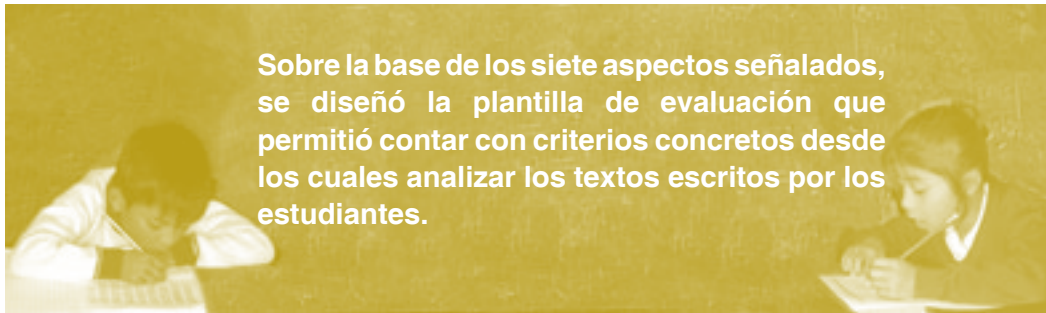
- Los errores de tildación
- Los errores en el uso de grafías, como, por ejemplo el uso de la “v” y la “b”, de la “s”, “c”, “z” y de la “g” y “j”, entre otros.

Cabe señalar que los errores de puntuación no se considerarán aquí como errores ortográficos. Tampoco fueron contados como errores de ortografía los errores en la selección de grafías que revelaban desconocimiento del léxico. Por ejemplo, en la palabra “segundaria”, el uso de la grafía “g” por la grafía “c” corresponde a un error del plano del léxico; es decir, el estudiante piensa que esa es la forma de la palabra y la escribe “correctamente” según su representación mental. De la misma manera, en el caso de la palabra “ensultar” no se contó ningún error de ortografía: si el estudiante hubiera escrito “hinsultar”, sí se hubiera contado.

Cabe señalar que los errores de puntuación no se considerarán aquí como errores ortográficos en la medida en que estos están al servicio del sentido de los textos. De igual manera,

23. No se ha corregido ortografía en el borrador, pues se considera que al ser un texto para sí, es admisible desatenderse de la normativa para ponderar la estructuración preliminar de las ideas.

se distingue entre errores ortográficos y errores de léxico, pues estos últimos surgen del desconocimiento de la forma —no solo gráfica sino también sonora— de una palabra, y se evalúan aparte.

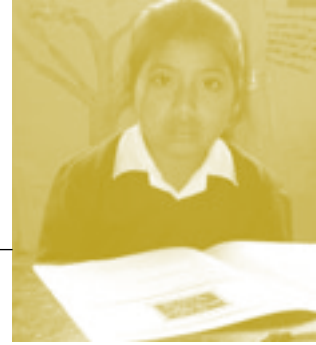




PARTE II

Resultados en Segundo grado de primaria

1 Tipo de escritura



R

especto del tipo de escritura, los escritos de segundo grado fueron clasificados en dos grupos: escritos pre alfabéticos y escritos alfabéticos.

■ ESCRITOS PRE ALFABÉTICOS

Los escritos pre alfabéticos fueron aquellos que presentaron desde grafismos no convencionales hasta algunas letras, sílabas y/o palabras. En general eran escritos que no podían descifrarse ni reponer el sentido de la frase.

Si el escrito es pre alfabético, ¿de qué tipo es?

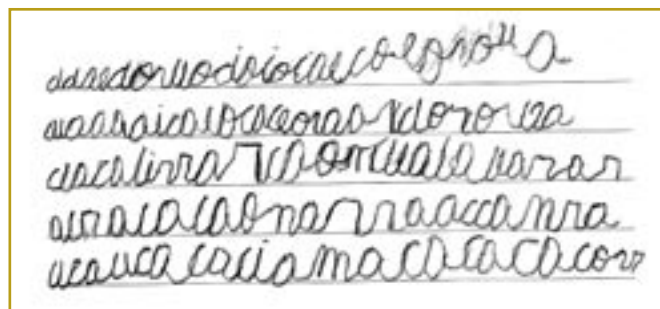
Para una descripción más fina, en el grupo de los escritos pre alfabéticos se distinguieron tres subgrupos:

- A) Aquellos escritos donde predominaba el uso de grafismos no convencionales,
- B) Aquellos escritos donde la escritura alfabética correcta de menos de la mitad de las palabras escritas era posible de ser inferida, y
- C) Aquellos escritos en los que la escritura alfabética correcta de más de la mitad de las palabras podía ser inferida o recompuesta.

Por medio de esta distinción, se buscó una aproximación al grado de cercanía o lejanía de los estudiantes pre alfabéticos respecto del logro mínimo que debieron haber alcanzado en este grado de la escolaridad: la escritura alfabética.

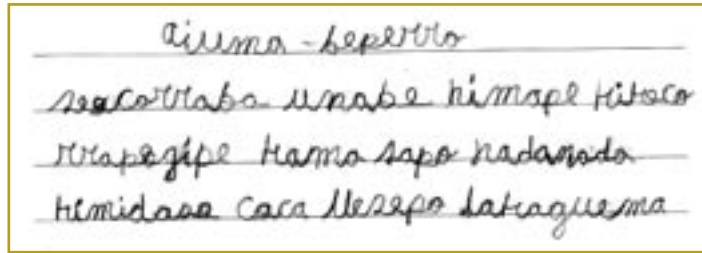
A continuación se presentan algunos ejemplos de escritos producidos por los estudiantes de segundo grado.

Ejemplo 1



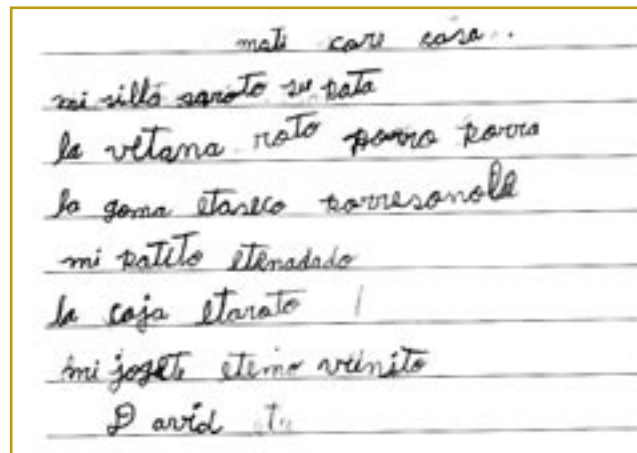
Como puede apreciarse, en este caso el estudiante produjo un escrito pre alfabético: no es posible reconocer el mensaje, pues no se reconocen palabras sino solo algunas letras. Este escrito corresponde al grupo A.

Ejemplo 2



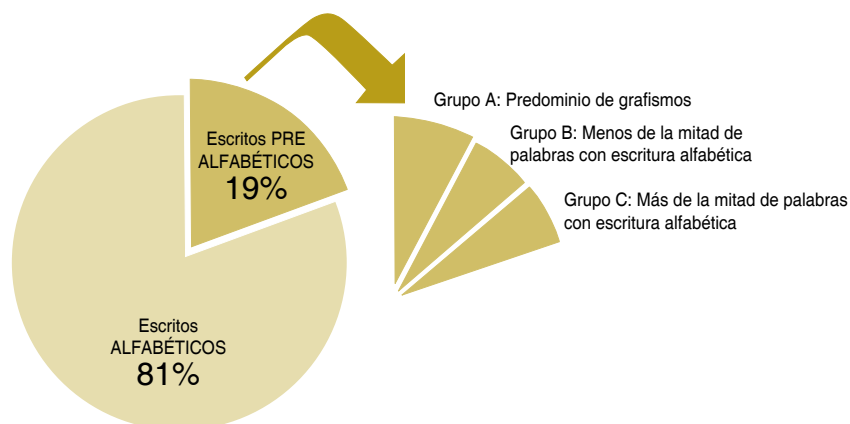
El ejemplo 2 es un escrito que se encuentra en la transición entre uno pre alfabético y alfabético: si bien casi todas las grafías son convencionales, no se puede comprender el significado del escrito en conjunto. Este escrito corresponde al grupo B.

Ejemplo 3



El escrito anterior es un ejemplo de escrito pre alfabético del grupo C, pues es posible recomponer algunas palabras o frases, lo cual casi no es posible en el caso del escrito 2. Ello nos sugiere diferentes momentos en esta transición hacia la escritura alfabética.

Resultados



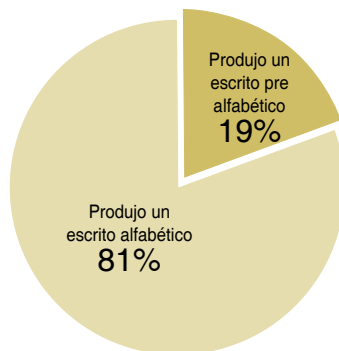
Como puede observarse, a pesar de que lo esperable en segundo grado es que los estudiantes sean todos alfabéticos, que puedan leer y producir textos de manera comprensiva, todavía tenemos un 19% de niños que aún no ha adquirido el código de manera cabal.

Como puede observarse, un 7% de niños todavía está bastante lejos de llegar a ser alfabético (grupo A), y un 12% está en transición (grupos B y C) o se encuentra más cerca de ser alfabético.

■ ESCRITO ALFABÉTICO

Fueron considerados alfabéticos aquellos escritos en los que todas las palabras podían ser, en general, leídas, aunque el escrito no tuviera un sentido claro o presentara mala caligrafía. Escritos con pocas palabras indescifrables fueron considerados también alfabéticos en la medida en que permitían adjudicar un significado general a las frases o al texto.

Resultados



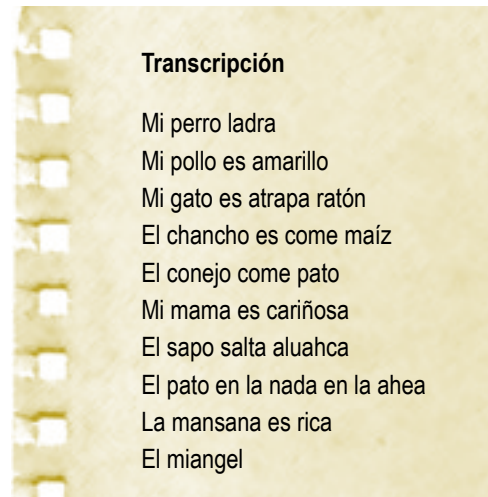
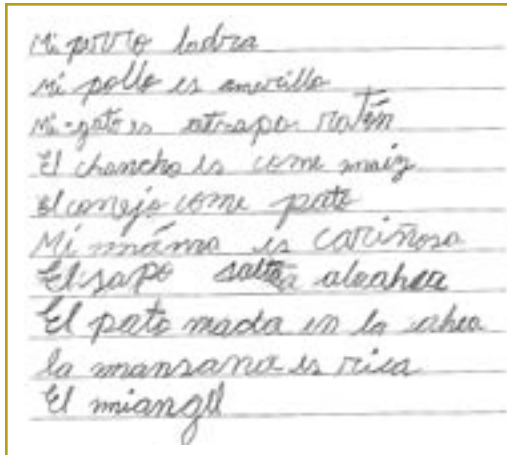
El 81% de los estudiantes evaluados en segundo grado produjo un escrito alfabético. Es decir, 19% de la población todavía no ha logrado llegar a este nivel de escritura.

Si el estudiante es alfabético, ¿escribió un texto?

Los estudiantes de segundo grado de primaria no solo deberían ser capaces de producir escritos alfabéticos, sino que también deberían poder producir textos completos, entendidos estos como una unidad semántica que presente coherencia y cohesión que se adecua a la situación comunicativa propuesta.

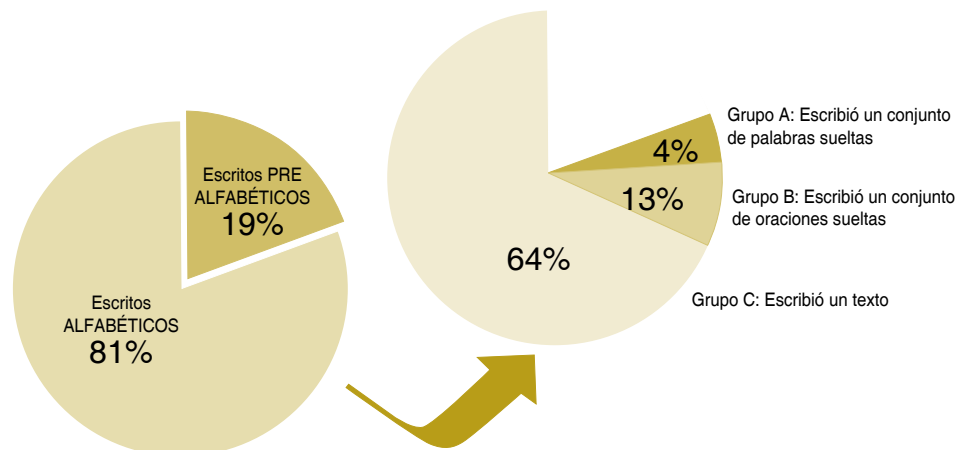
En muchos casos, si bien los estudiantes ya han llegado al nivel alfabético, no son capaces de escribir un texto y, más bien, se limitan a presentar un conjunto de palabras u oraciones desarticuladas. A continuación se presenta un ejemplo.

Ejemplo 4



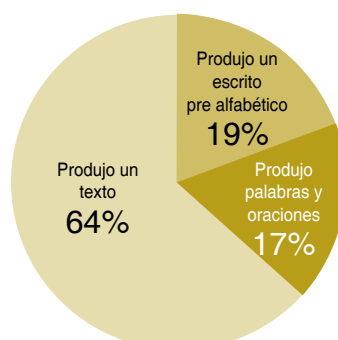
Como puede observarse, el estudiante que escribió el ejemplo 4 produjo un conjunto de oraciones sin relación entre sí. Podría pensarse que este estudiante ha repetido un ejercicio de escritura que es común en el aula: escribir oraciones sueltas que, en conjunto, no tienen un sentido comunicativo significativo que las unifique.

Resultados



Los escritos que fueron clasificados en el grupo B estaban constituidos por oraciones que no giraban alrededor de un tema común, aparecían desarticuladas o sin un sentido claro que las unifique, como en el caso del ejemplo 4.

Resultados generales



Solo el 64% de los estudiante llegó a producir un texto.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DEL SISTEMA ALFABÉTICO?

Las posibles causas del porcentaje de alumnos pre alfabéticos podemos encontrarlas, probablemente, en los métodos de acercamiento a la escritura inicial que se vienen utilizando en las aulas. Es necesario tener en cuenta que ciertas metodologías para enseñar a leer y escribir (como el método fonético y alfabético) pueden impedir o bloquear los procesos naturales de construcción de la escritura (a los que nos hemos referido en el marco teórico), además de conducir al desaprovechamiento de los conocimientos del niño.

Es necesario reflexionar sobre esta situación, ya que afecta, sobre todo, al desarrollo real de la competencia escrita en aquellos niños que provienen de entornos en los que la lengua escrita cumple funciones limitadas a determinados ámbitos o personas. En los medios alfabetizados, los niños tienen mayores oportunidades de observar y participar en actividades tempranas de lectura y escritura. En estos medios, el aprendizaje de la lengua oral se produce casi de manera paralela a la adquisición de experiencias previas que les permiten formular diversas hipótesis sobre la lectura y la escritura. Por ello, estos niños se encuentran, en general, mejor preparados para aprender a leer y escribir cuando inician su educación formal que los niños de entornos no letrados.

En cuanto a la escritura de textos completos, es posible que en muchas aulas los ejercicios de escritura se limiten a la producción de oraciones sueltas (a partir del vocabulario nuevo, por ejemplo). Este tipo de situaciones de escritura no son significativas en el sentido de que no contemplan un propósito que intente asemejarse a situaciones de escritura reales. En las situaciones de escritura reales, el autor debe tomar en cuenta que su texto tiene un propósito concreto (que va más allá de demostrarle al docente que “sabe” escribir) y que, por eso, su texto debe tener un sentido y una estructura que le permitan transmitir un mensaje a un interlocutor.

2 La legibilidad



Este aspecto evaluó si el escrito, en caso de ser alfabético, presentaba problemas de desciframiento o legibilidad. Un escrito se consideró totalmente indescifrable o ilegible si los grafemas, por su forma, no se oponían entre sí o si se observaron signos que no se correspondían con alguna forma asociada a un grafema.

Es importante destacar que la legibilidad no tiene que ver con la caligrafía. Un escrito puede ser totalmente legible o descifrable, aunque tenga mala caligrafía. De ahí la importancia de evaluar este aspecto, pues el docente, sobre todo en estos primeros grados, tiende a confundir legibilidad con caligrafía. Un problema de legibilidad es, desde el punto de vista del significado, más relevante que uno de caligrafía. Es preciso, por ello, que nos detengamos en observar si los estudiantes tienen problemas con la legibilidad de los caracteres, la cual está dada, como hemos señalado, por rasgos mínimos de diferenciación (por ejemplo, la letra “o” debe distinguirse de las letras “a” y “e”; la “f” debe distinguirse de la “t” y la “d” de la “b”). Las dificultades de práctica motriz en el trazado de las letras (sobre todo cuando se empieza en la caligrafía cursiva) se superan gradualmente por medio de la práctica de escrituras significativas.

A continuación se presentan algunos ejemplos de textos de los estudiantes de segundo grado.

Ejemplo 1

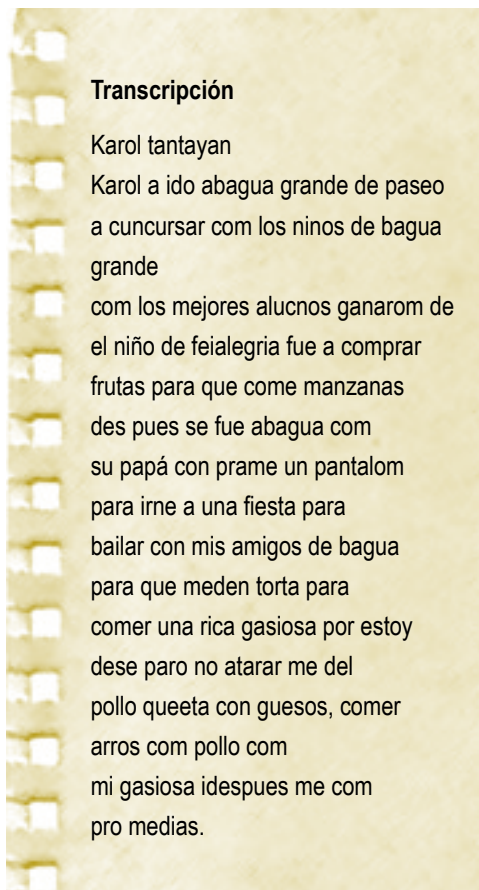
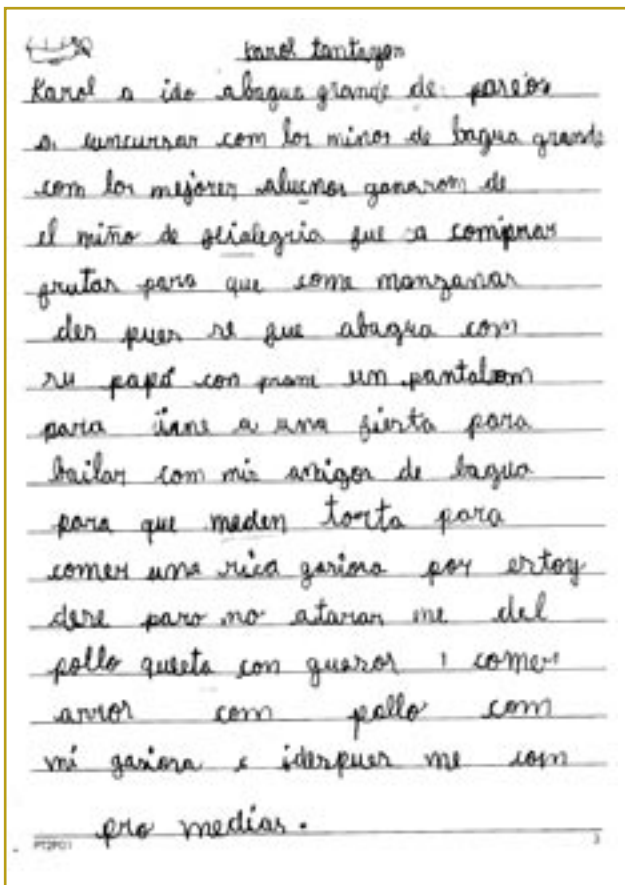


Transcripción

hola amiga como estás y como te encuentras como es chichayo cuando bienes al colegio todos te estrañamos mucho y la profesora te estraña tanto y todito tambien porque aqui te manda todos tus amigas y amigos yo te quiero mucho y tebrayo mucho porseso te mando un saludo todo el mundo te manda un saludo y yo tambien la profeso yau amiga te boy estar esperando de Jenifer

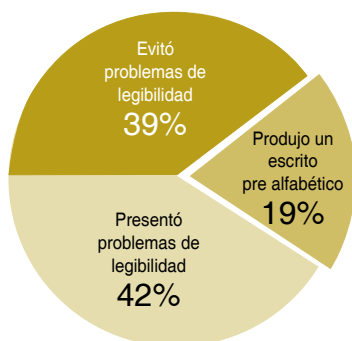
El texto anterior presenta problemas de legibilidad: las letras “n” y “m” son difíciles de distinguir si son observadas fuera de contexto. Además puede apreciarse que el estudiante no siempre separa bien las palabras lo que dificulta la lectura.

Ejemplo 2



El texto anterior no presenta problemas de legibilidad, las letras se distinguen sin problemas aunque pudiera tener ciertos problemas caligráficos. Nótese, por ejemplo, cómo las letras “a” y “o” al final de las palabras pueden diferenciarse claramente a pesar de que no están perfectamente trazadas. Asimismo, por lo general, la niña separa correctamente las palabras, lo que permite hacer una lectura bastante fluida.

Resultados



Solo el 39% de los estudiantes de segundo grado fueron capaces de producir un escrito alfabético que no presentaba problemas de legibilidad.

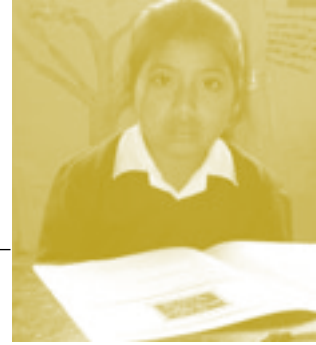
■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LOS PROBLEMAS DE LEGIBILIDAD?

Si bien en este grado es normal que aún los estudiantes presenten algunos problemas de legibilidad, pues se encuentran en un momento inicial de aprendizaje de la lectura y escritura, es preciso señalar que este aspecto debe ser considerado con sumo cuidado por los docentes. La mayoría de problemas en este aspecto estuvieron dados sobre todo por la no diferenciación de los caracteres. Así, fue muy común encontrar textos que no distinguían una “a” de una “o” y “e”, o una “l” de una “f” o una “t”, etc. El problema puede derivar de una falta de distinción clara del docente, entre legibilidad y caligrafía. Si bien la caligrafía es un aspecto que no debe descuidarse, es preciso diferenciarla de los otros niveles vinculados con la estructuración propia de la lengua escrita.

No solo es importante que el estudiante desarrolle habilidades grafomotoras sino que, sobre todo, es necesario que reciba mucho estímulo escrito que le permita llegar a descubrir las diferencias mínimas que oponen entre sí a todos los signos del sistema alfabético. El estudiante, por ejemplo, debe descubrir que la distinta orientación de las letras “b” y “d”, implican una diferenciación en el plano del significado (por ejemplo, en las palabras “lobo” y “lodo”). Lo mismo debe descubrir con respecto a la diferencia entre la “t” y la “l”, pues determina la escritura de grafías que se oponen entre sí y que producen significados diferentes (como en las palabras “pata” y “pala”, por ejemplo). Si bien esta capacidad para distinguir diferencias significativas se desarrolla naturalmente en los niños, es posible que, debido en muchos casos al escaso estímulo escrito, este proceso se vea retrasado. Por eso, debe trabajarse en aula desde la educación inicial a partir de ejercicios que impliquen encontrar diferencias entre dos dibujos, por ejemplo, o entre dos objetos de formas geométricas parecidas, entre otras actividades.

3

La adecuación a la situación comunicativa



En el caso de la prueba de producción de textos de segundo grado, se propuso al estudiante escribir una carta en la que contara a un amigo alguna anécdota que hubiera vivido en los últimos días. A continuación, se presenta la consigna planteada en la prueba.

Imagina que tu mejor amigo o amiga de la escuela se ha ido de viaje. Escríbele una carta y cuéntale algo que hayas hecho en los últimos días.

Para evaluar este aspecto solo se tomaron en cuenta los textos alfabéticos. Estos textos fueron clasificados en tres grupos:

- A) Textos totalmente adecuados a la consigna: textos escritos como una carta (dirigida a un “otro”, en este caso, al amigo) y que narran algún o algunos episodios que le han ocurrido al niño.
- B) Textos parcialmente adecuados a la consigna: textos escritos como una carta, pero que no narran en sentido estricto alguna vivencia del niño, sino que, más bien, se limitan a, por ejemplo, saludar, aconsejar, invitar, manifestar deseos. Además, se encuentran en este grupo textos que no están escritos como una carta, pero que narran una anécdota vivida por el estudiante.
- C) Textos no adecuados a la consigna: textos que no presentaron una carta ni contaron algo sucedido. En este grupo se encuentran los cuentos, descripciones u otros tipos de textos no pedidos.

Ejemplo 1

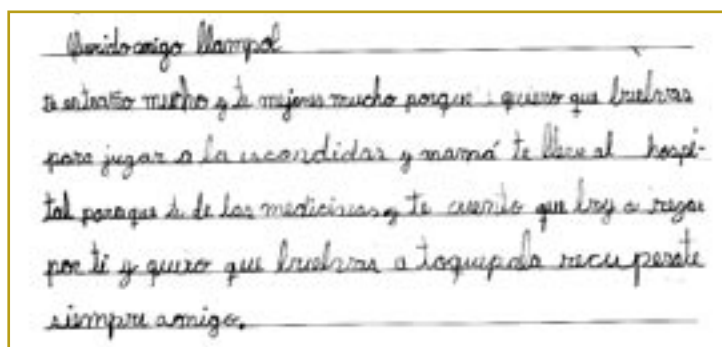
Amigo que en la noche me unido dos profesoras a tomar un baño
desde el Monte hasta el Puerto espero que la sea bien
Cuando voy a morir porfirio como se llama y ya te contare
lo que para eso me importa que es lo mandas tal vez de la
carta sustancia aquí fue mucho calor y eso que estoy en
Bueno y los animales, animales, frutas, plantas y mucho más
y te deseo que te vaya muy bien en tu cumpleaños en tus
trabaja y los abuelitos tu amigo Eloy que los pasee bien
te desea tu amigo.

Transcripción

Amiga aquí en la escuela an venido dos profesoras a tomarnos pruebas desde el Martes hasta el Jueves espero que la pases bien. Cuando vas a venir porfavor como es halla y yo te contare lo que pasa aca. No importa que me lo mandes habajito de la carta cuentame. aqui hace mucho calor y eso que estoy en Piura y hay cascadas, animales, frutas, plantas y mucho mas y te deseo que la pases muy bien en tu cumpleaños con tus padres y tus abuelitos tu amiga Elmy que las pases bien . te desea tu amiga.

El texto anterior se adecua totalmente a la consigna, pues su autora escribe una carta, se dirige a una amiga y, además, le cuenta algo que pasó en el colegio (“[...] an venido dos profesoras a tomarnos pruebas”).

Ejemplo 2



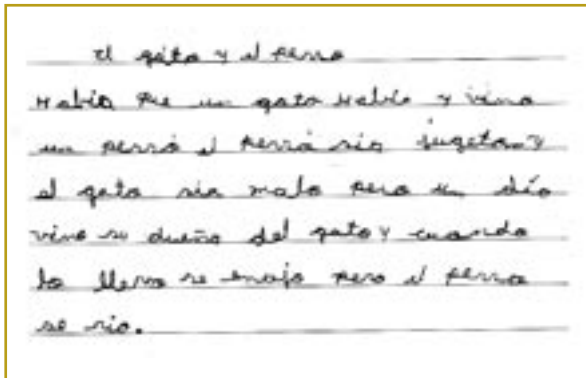
Querido amigo llampol
te extraño mucho y te mejores mucho porque quiero que vuelvas
para jugar a la escondidas y mamá te lleve al hospi-
tal para que te de las medicinas y te cuento que boy a rezar
por ti y quero que vuelvas a toquepala recuperate
siempre amigo.

Transcripción

Querido amigo llampol
te extraño mucho y te mejores mucho porque: quiero que vuelvas
para jugar a la escondidas y mamá te lleve al hospi-
tal para que te de las medicinas y te cuento que boy a rezar
por ti y quero que vuelvas a toquepala recuperate
siempre amigo.

En este caso, consideramos que el texto presenta una adecuación parcial, puesto que el estudiante, si bien escribe una carta y se dirige a un amigo, no le cuenta nada que haya ocurrido, sino que le expresa sus deseos y sentimientos.

Ejemplo 3



Transcripción

El gato y el perro
Había que un gato había y vino
un perro el perro sea juguete y
el gato sea malo pero un día
vino su dueño del gato y cuando
lo llevo se enojo pero el perro
se rio.

En este caso, el estudiante no se adecuó a la consigna, pues no escribió una carta sino un cuento.

Resultados

A continuación, se muestra la distribución de los porcentajes en relación con estos tres grupos:



Como puede observarse, si bien un 18% se adecua en términos generales a la consigna, no debe perderse de vista que existe un 30% que se adecua de manera parcial —aquí se encuentran los escritos donde predominan las muestras de afecto, solicitudes, recomendaciones, etc. o donde se narran anécdotas sin una clara intención de estar destinados a un interlocutor—.

Cabe resaltar que la mayoría de estudiantes que no se adecuó a la consigna escribió textos narrativos (cuentos), lo cual nos sugiere que se trata de uno de los tipos de textos más practicados en el aula respecto de otros textos.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN LA ADECUACIÓN COMUNICATIVA?

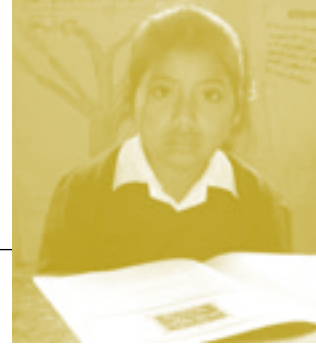
La dificultad de los estudiantes de adecuarse a una situación comunicativa determinada se debe, probablemente, a que no son conscientes de que los textos envían un mensaje para ser leído por otros. No es lo mismo, por ejemplo, un autor que tiene la intención de contar lo que le pasó en sus vacaciones al profesor, escribir unas instrucciones para preparar un plato de comida a sus amigos o escribir la respuesta de un examen.

Este fenómeno puede estar relacionado con el sentido meramente escolar que se adopta en la enseñanza de la lectura y la escritura. Frecuentemente, en la escuela, se presentan actividades cuyo único objetivo es demostrar al docente que se domina el código alfabético y no se toma en cuenta, más bien, el propósito comunicativo del texto, como sucede en las situaciones reales de comunicación.

En general, existen muy pocas actividades de lectura y escritura propuestas en la escuela que estén enmarcadas en situaciones de comunicación real. Proponer actividades que le otorguen a la escritura el mismo sentido que tiene fuera de la escuela parece ser un trabajo didáctico difícil, pero necesario.

4

La coherencia textual



La coherencia textual es la propiedad por medio de la cual el estudiante agrupa y ordena lógicamente sus ideas en torno a un tema, de manera que el texto sea entendible por el público lector. Para organizar las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de los principios de coherencia propios del código escrito. Para evaluar este aspecto solo se tomaron en cuenta los textos alfabéticos total y parcialmente adecuados a la consigna.

La coherencia textual fue evaluada a partir de tres criterios:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, de vacíos de información y de intromisión de ideas irrelevantes

LA DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

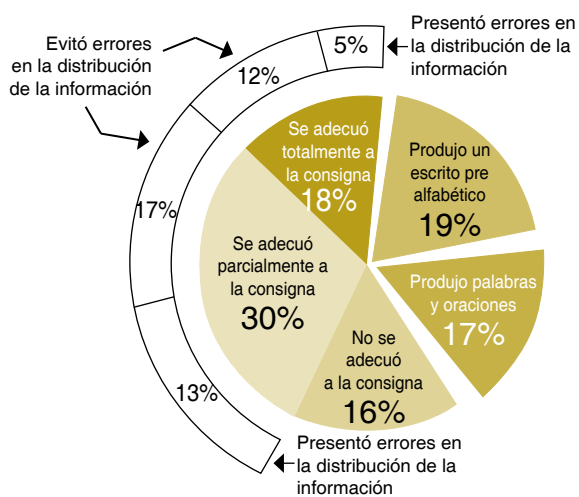
La correcta distribución de información en un texto ocurre cuando este no presenta saltos inesperados en el tiempo o el espacio o cuando no existe la aparición intempestiva de personajes sin mediar algún dato explícito o implícito (o conector) que permita que estos saltos sean naturales y/o verosímiles. Una distribución adecuada no presenta digresiones o no agrega información no relevante o fuera de lugar o suelta, sin relación con los otros datos.

Ejemplo 1

Amigo aquí en la escuela me visitó dos profesores a tomar pruebas desde el Monte hasta el Instituto espero que la pases bien. Cuando vas a visitar profesores como en la casa y ya te enteras lo que está acá. Me impresionó que me lo mande tal vez de la escuela constante aquí hay mucho calor y eso que estoy en Pinar y hay conejos, animales, frutas, plantas y mucho más y te deseo que la pases muy bien en tu cumpleaños en tus fiestas y tus abuelitos tu amigo Félix que los pases bien. Te deseo lo amigo.

Este es un ejemplo de texto totalmente adecuado a la consigna que presenta un problema de distribución. Este problema está dado por el hecho de que el estudiante, luego de haberse despedido del amigo a quien dirige la carta, empieza a contar lo que sucedió en el colegio. En una correcta distribución se hubiera primero relatado lo sucedido y dejado la despedida para el final de la carta.

Resultados

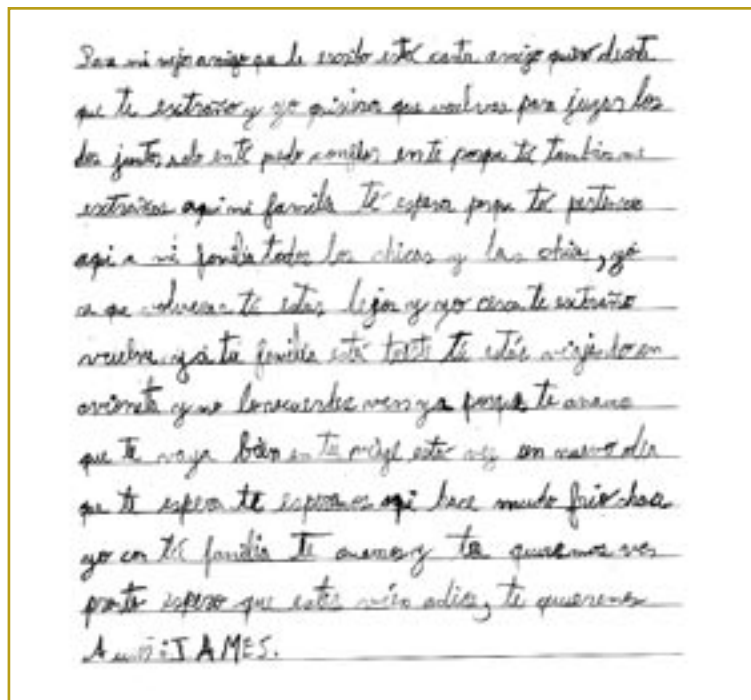


Solo el 12% de los estudiantes escribió un texto totalmente adecuado a la consigna en el que mantuvo una organización textual con las ideas adecuadamente distribuidas. El 17% de estudiantes escribió un texto parcialmente adecuado a la consigna sin errores de distribución. Como puede verse, si bien la mayoría de estudiantes evaluados en este aspecto distribuye adecuadamente la información de su texto, el porcentaje de estudiantes que comete errores de distribución es elevado.

■ LA REPETICIÓN DE INFORMACIÓN

Un escrito que no reitera información no repite ideas, es decir, incluye siempre información distinta, de manera que se asegura que el contenido del texto avance. Los textos que presentan este problema relatan el mismo hecho sin adoptar un nuevo punto de vista, porque se predicen los mismos atributos de un hecho o de un personaje. Es importante tener en cuenta que el criterio no alude a la repetición de palabras o expresiones sino a la repetición de ideas o información.

Ejemplo 1



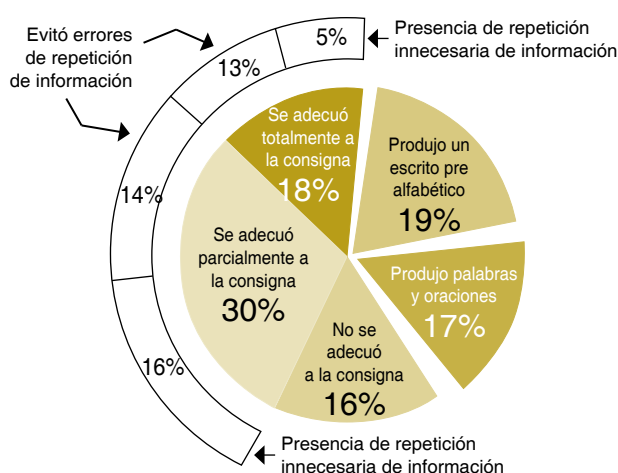
Transcripción

Para mi mejor amigo que le escribo está carta amigo quiero decirte que te extraño y yo quisiera que vuelvas para jugar los dos juntos solo en tí puedo confiar en ti porque tú también me extrañas aquí mi familia te espera porque tú pertenece aquí a mi familia todos los chicos y las chicas, yo se que volveras tú estas lejos y yo cerca te extraño vuelve ya tu familia está triste tú estás viajando en avioneta y no lo recuerdes ven ya porque te amamos que te vaya bien en tu viaje está vez un nuevo día que te espera te esperamos aquí hace mucho frío aquí yo con tú familia te amamos y te quiremos ver pronto espero que estes vñen adios, te queremos
Autor: JAMES.

En el ejemplo anterior, la reiteración está dada por la referencia constante al hecho de que el autor del texto quiere o extraña a su amigo:

[...] quiero decirte que **te extraño** y yo quisiera que vuelvas para jugar los dos juntos solo en tí puedo confiar en ti porque tu también me extrañas aquí mi familia te espera porque tu perteneces a mi familia todos los chicos y las chicas, yo se que volveras tu estas lejos y yo cerca **te extraño** vuelve [...] yo con tu familia te amamos y **te queremos** ver pronto espero que estes vñen adios, **te queremos** [...].

Resultados

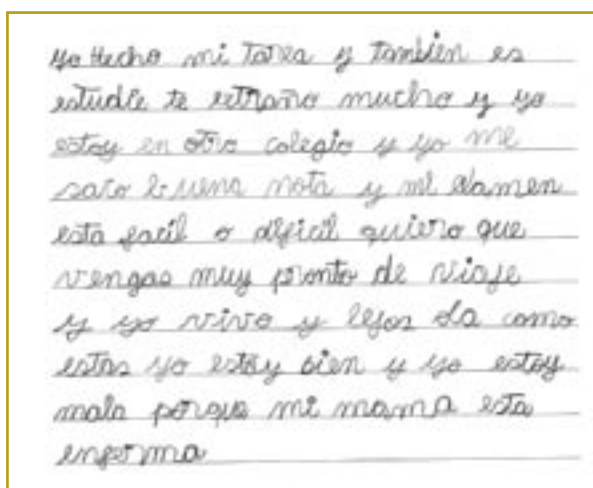


En relación a este aspecto, solo 13% de los estudiantes escribió un texto totalmente adecuado a la consigna sin errores de repetición de información. El 14% escribió un texto parcialmente adecuado a la consigna sin este tipo de error. Como puede observarse, estos últimos textos tienden a repetir más la información porque están más ligados al discurso coloquial, en el que las redundancias y repeticiones son habituales.

LA AUSENCIA DE CONTRADICCIÓN DE IDEAS Y DE VACÍOS DE INFORMACIÓN

Un texto que presenta ausencia de referentes o contradicción de ideas presenta, o bien vacíos de información que no pueden reponerse, o bien información contradictoria, por lo que resulta difícil entenderlo.

Ejemplo 1

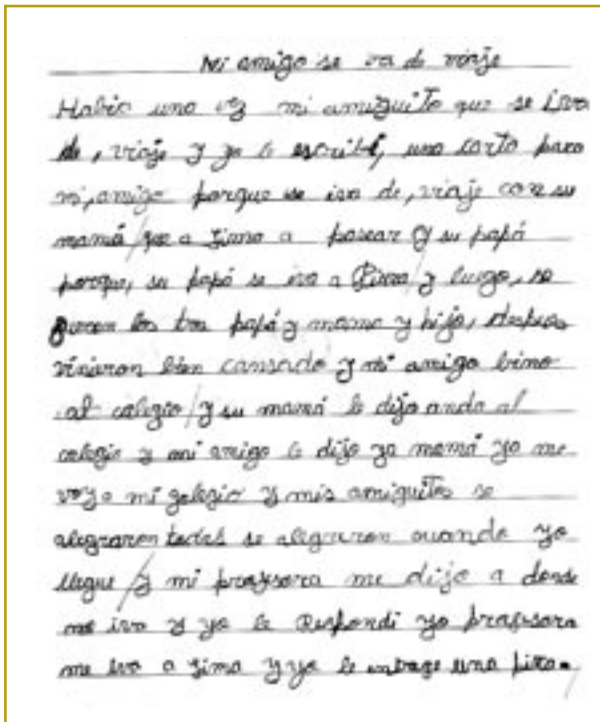


Transcripción

yo Hecho mi tarea y tambien es
estude te extraño mucho y yo
estoy en otro colegio y yo me
saco buena nota y mi examen
esta facil o dificil quiero que
vengas muy pronto de viaje
y yo vivo y lejos ola como
estas yo estoy bien y yo estoy
mala porque mi mama esta
enferma

En el ejemplo anterior, hay dos problemas de contradicción: dice al mismo tiempo que el examen estuvo fácil o difícil y, por otro lado, señala que se encuentra bien (sin explicar por qué) y mal a la vez. No es posible reponer los vacíos de información.

Ejemplo 2

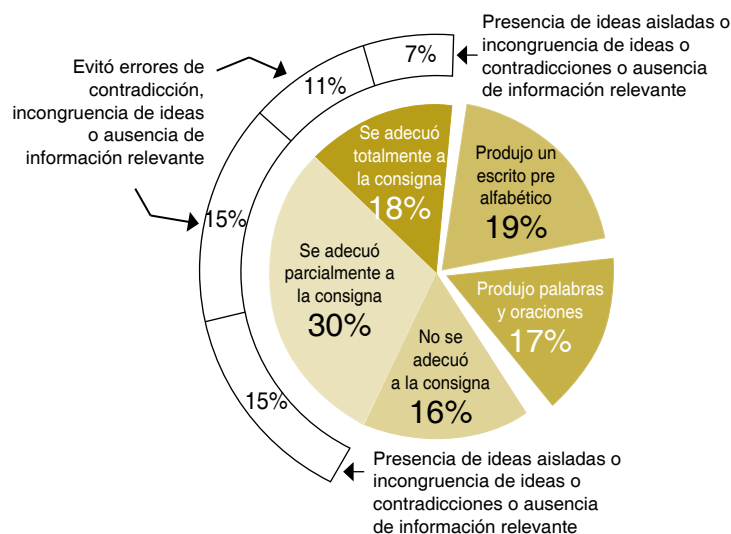


Transcripción

Mi amigo se va de viaje
 Habia una vez mi amiguito que se iba
 de, viaje y yo le escribí, una carta para
 mi, amigo porque se iba de, viaje con su
 mamá que a Lima a pasear y su papá
 porque, su papá se iba a Piura y luego, se
 fueron los tres papá y mamá y hijo, despues
 vinieron bien cansado y mi amigo bino
 al colegio y su mamá le dijo anda al
 colegio y mi amigo le dijo ya mamá yo me
 voy a mi golegio y mis amiguitos se
 alegraron todos se alegraron cuando yo
 llegue y mi profesora me dijo a donde
 me iba y yo le Respondi yo profesora
 me iba a Lima y yo le entregue una piña.

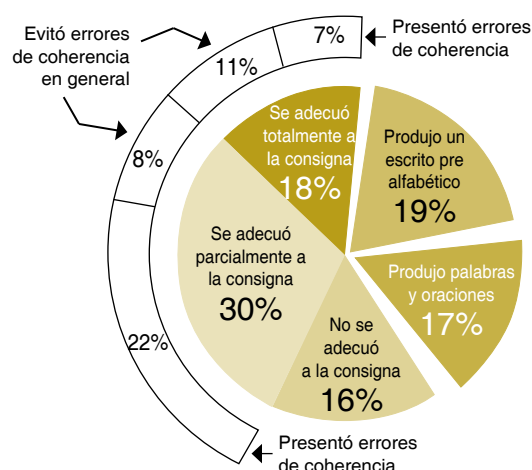
El ejemplo 2 presenta varios problemas de contradicción. En primer lugar, el texto señala que el amigo se iba a pasear con su mamá a Lima porque su papá se iba a Piura. Sin embargo, se señala inmediatamente después que los tres se fueron de viaje juntos. Luego, sin ninguna justificación aparente, cambia de persona, ya no se refiere a lo que le ocurre a su amigo sino a lo que le ocurre a él mismo y utiliza la primera persona singular. La historia del amigo queda, al parecer, trunca.

Resultados



Solo el 11% de los estudiantes produjeron textos totalmente adecuados a la consigna en los que evitaron errores de contradicción de ideas, vacíos de información o incongruencia entre las ideas. El 15% de los evaluados escribió un texto parcialmente adecuado a la consigna en el que evitó este tipo de error. Como puede observarse, existe un gran porcentaje de estudiantes que redacta textos con errores lógicos de ausencia o contradicción de información. No debemos perder de vista que este aspecto es el más importante de la coherencia textual en la medida en que estos errores afectan más gravemente el sentido y la comprensión de los textos.

Resultados generales en el aspecto de coherencia textual



En general, en lo referido al aspecto de coherencia textual, de todos los estudiantes evaluados, solo un 11% escribió un texto totalmente adecuado a la consigna en el que no cometió ningún error de coherencia textual. El 8% de estudiantes escribió un texto parcialmente adecuado a la consigna sin errores de este tipo. En otras palabras, solo estos pequeños grupos porcentuales de estudiantes de segundo grado escriben textos de forma organizada, lógica, sin digresiones, y, por lo tanto, no presentan errores de distribución, repetición de información ni de contradicción, ni ausencia de referentes. Es decir, una inmensa mayoría de estudiantes aún no ha logrado consolidar su proceso de producción escrita en la medida en que no redactan textos coherentes, es decir, escriben textos con errores relacionados a una falta de orden estructurado, repeticiones de una o más ideas en dos o más párrafos, presencia de ideas inconexas entre sí, falsos sobreentendidos, interrupciones de significado y contradicciones entre ideas. Ello implica que el lector, al recibir un mensaje de este tipo, tiene que hacer relecturas obligadas, reconstruir significados de las secuencias lógicas poco evidentes, identificar, relacionar y seleccionar lo que aparentemente son las partes y agruparlas nuevamente para encontrar un sentido. Todo ello implica el riesgo de interpretaciones inadecuadas y confusas, y de, por lo tanto, una comunicación, en esencia, ineficaz.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN COHERENCIA TEXTUAL?

Escribir textos distribuyendo adecuadamente las ideas, sin repetir ni dejar vacíos de información o presentar ideas contradictorias, supone que el estudiante ha desarrollado un pensamiento lógico, relacional, que le permite pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que los docentes realicen acciones destinadas a desarrollarlo. El trabajo de la escuela en el campo del lenguaje suele focalizarse en el uso correcto del idioma, descuidando estos procesos de pensamiento. Una posible causa de este problema radica en lo complejo que puede resultar proponer indicadores que desagreguen el aspecto de la coherencia. Esto les permitiría a los docentes focalizarse en aspectos concretos de manera separada, y realizar tareas de corrección conjunta en los textos.

Otra posible causa de este tipo de problema es la exagerada importancia que docentes y alumnos dan al aspecto normativo de la escritura en desmedro del aspecto de coherencia, cohesión y adecuación comunicativa. Si bien las convenciones ortográficas desempeñan una función relevante en los procesos de corrección y revisión en la redacción del texto, el aspecto central en la función comunicativa de un texto escrito es aquel que está relacionado con el entendimiento eficaz del escrito producido por el autor (organización de ideas y adecuación comunicativa).

5 | La cohesión textual



La cohesión textual está relacionada muy cercanamente con la coherencia. La cohesión consiste en la interconexión de las frases por medio de relaciones léxico-gramaticales que pueden ser de referencia o de conexión, y por medio de los signos de puntuación. Estas conexiones son algunas de las manifestaciones externas de la coherencia del texto y hacen explícitas las relaciones lógicas entre las frases y oraciones. Los errores e imprecisiones en el uso de conectores y puntuación pueden hacer que el mensaje sea difícil de comprender o incoherente.

Para evaluar la cohesión textual, se ha tomado en cuenta el empleo de dos elementos cohesivos:

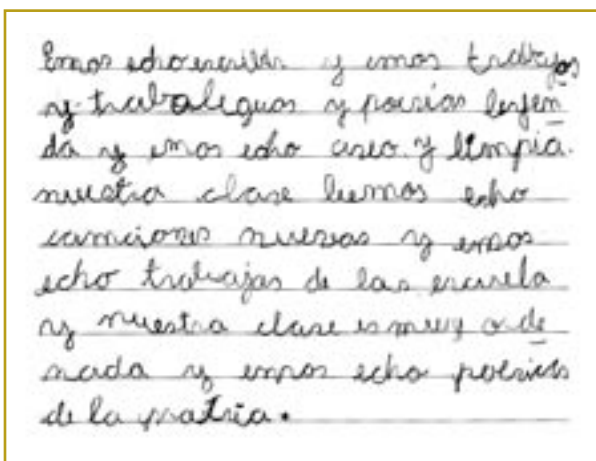
- El uso de conectores lógicos
- El uso de signos de puntuación

Cabe resaltar que el aspecto de la cohesión textual solo fue evaluado en los escritos alfabéticos.

■ EL USO DE CONECTORES LÓGICOS

En el caso de la prueba de segundo grado, este criterio nos permitió apreciar si el estudiante en general usó este recurso para organizar las ideas de su texto. En muchos casos, los estudiantes reproducen los conectores propios del discurso oral en su texto. A continuación se presenta un ejemplo de texto en el que los conectores no están cumpliendo una verdadera función cohesiva.

Ejemplo 1



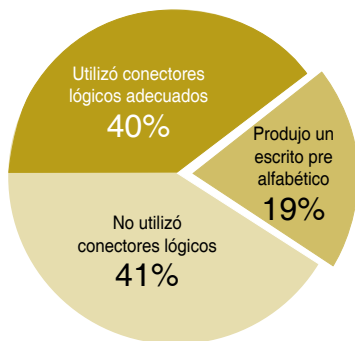
Transcripción

Emos echo escribir y emos trabajos y trabaleguas y poesias leyenda y emos echo aseo y limpia nuestra clase leemos hecho canciones nuevas y emos echo trabajos de las escuela y nuestra clase es muy ordenada y emos echo poesias de la patria.

En este ejemplo, el estudiante al parecer describe una serie de actividades realizadas en la escuela; una casi todas sus oraciones con el conector “y”. Sin embargo, utiliza este conector de forma inadecuada, pues en muchos de los casos coordina oraciones que no están relacionadas o que no se encuentran en el mismo nivel de jerarquía. Es perceptible la sensación de estar frente a una enumeración de ideas sueltas, lo que se habría solucionado con la utilización de conectores como “primero”, “luego” y “también”.

Resultados

En el siguiente diagrama, se presenta la distribución del uso de conectores lógicos en segundo grado independientemente de si se adecuó o no a la consigna.



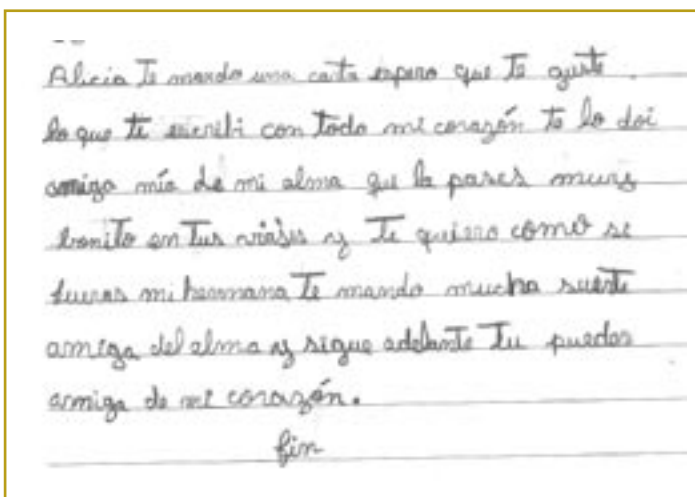
El 40% del grupo de estudiantes escribió un texto alfabético en el que usó conectores para unir o articular sus ideas y un 41% de estudiantes escribió un texto en el que no los usó. Cabe señalar que los conectores más usados por los estudiantes fueron el “porque” y el “pero”.

EL USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

En el caso de la prueba de segundo grado, se pretendió observar si el estudiante usó en general signos de puntuación para separar sus oraciones. Este criterio nos permitió apreciar si el estudiante usó este mecanismo cohesivo para hacer su escrito más claro, independientemente de si cometió errores en el uso específico de esos signos.

A continuación se presenta un ejemplo de texto.

Ejemplo 2



Transcripción

Alicia te mando una carta espero que te guste lo que te escribi con todo mi corazón te lo doi amiga mía de mi alma que la pases muy bonito en tus viajes y te quiero como si fueras mi hermana te mando mucha suerte amiga del alma y sigue adelante tu puedes amiga de mi corazón.

fin

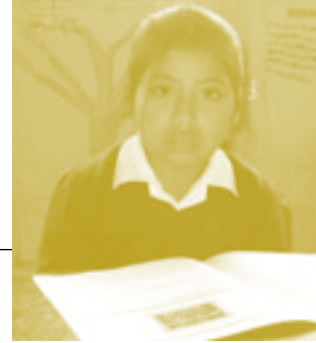
En el texto anterior, si bien el estudiante escribe un texto con muchas oraciones, no utiliza ningún signo de puntuación para separarlas. En varios casos no puede determinarse el comienzo y el final de las oraciones.

Resultados



Según los resultados obtenidos, de los textos evaluados en este aspecto, solo el 17% de estudiantes usó algún tipo de signo de puntuación con el objetivo de hacer más claro su escrito y un 64% no usa ningún signo de puntuación.

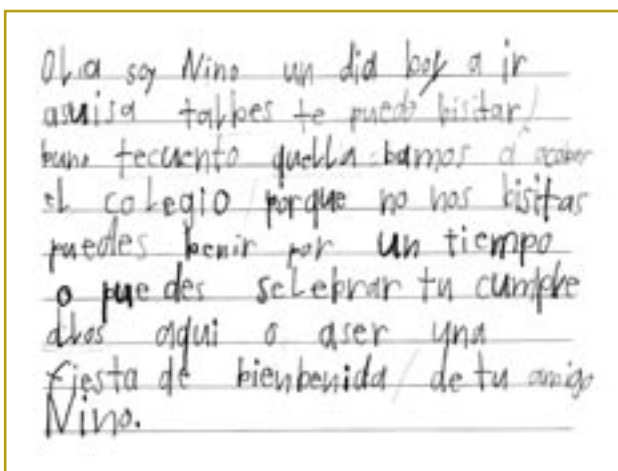
Nota: No se consideran errores de este tipo los de ortografía.



El uso adecuado del léxico supone la selección de las palabras que señalen con precisión y pertinencia lo que se quiere representar en el texto. Asimismo, un uso apropiado del léxico implica que las palabras estén bien formadas. Este aspecto se evaluó en todos los escritos alfabéticos de los niños. En esta evaluación, se consideraron como errores de léxico:

- El empleo de una palabra por otra considerando que existe algún parecido entre ellas: “desde que le robaron está muy temerario” (por *temeroso*).
- El desconocimiento de cómo se escribe la palabra¹ (“guelta” por “vuelta”; “columbio” por “columpio”; “absidente” por “accidente”, etc.)
- El desconocimiento de las reglas formadoras de palabras a partir de formas léxicas más simples (“deshumano” por “inhumano”; “inconocimiento” por “desconocimiento”; etc.)
- La no identificación de los límites de las palabras (“abeces” por “a veces”, “voy haber” por “voy a ver”, “osea” por “o sea”).

Ejemplo 1



Transcripción

Ola soy Nino un día boy a ir
asuisa talbes te puedo bisitar/
buno tecuento quella bamos a acabar
el colegio porque no nos bisitar
puedes venir por un tiempo
o pue des selebrar tu cumple
allos aqui o ascer una
fiesta de bienvenida de tu amigo
Nino.

En el ejemplo anterior, podemos observar los siguientes problemas de léxico:

- “asuisa” por “a Suiza”
- “talbes” por “tal vez”

- “tecuento” por “te cuento”
- “quella” por “que ya”
- “porque” por “por qué”
- “cumpleallos” por “cumpleaños”

Nótese, como señalamos anteriormente, que los errores de ortografía son de diferente naturaleza que los de léxico y, por lo tanto, no se consideraron dentro de este criterio.

Resultados

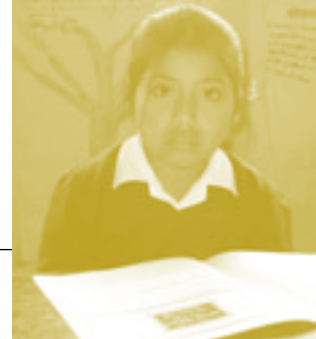
EL 21,4% de los estudiante evita los errores de léxico en su contexto.

En la tabla siguiente se observa la distribución de los errores de léxico de los estudiantes de segundo grado de primaria:

Errores de léxico	Porcentaje de estudiantes de segundo grado
0	21,4
Entre 1 y 2% de las palabras	13,2
Entre 3 y 4% de las palabras	17,4
Entre 5 y 6% de las palabras	10,1
Entre 7 y 8% de las palabras	9,0
Entre 9 y 10% de las palabras	4,9
Entre 11 y 12% de las palabras	4,3
Entre 13 y 14% de las palabras	3,8
Entre 15 y 16% de las palabras	4,0
Entre 17 y 18% de las palabras	1,1
Entre 19 y 20% de las palabras	1,6
Más de 20% de las palabras	8,8

El 21,4% de los estudiantes de segundo grado de primaria no comete en su texto ningún error de léxico. La mayoría de los estudiantes cometen entre uno y ocho errores por cada 100 palabras. El 8,8% comete más de 20 errores por cada 100 palabras escritas en su texto; es decir, este porcentaje de estudiantes comete por lo menos un error de léxico por cada cinco palabras.

7 | Análisis global de algunos textos de los estudiantes de segundo grado de primaria

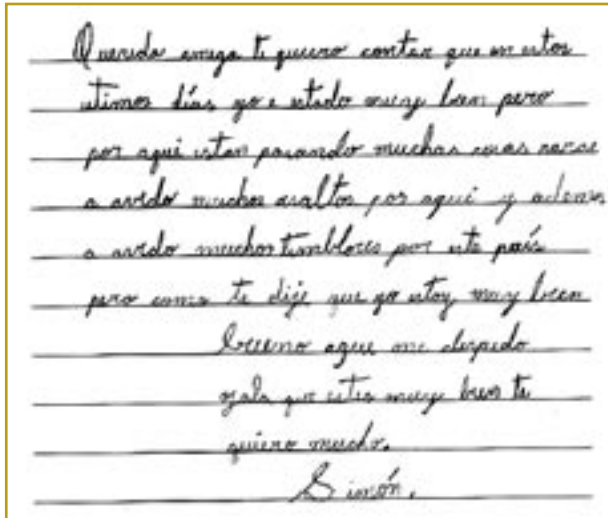


A

En esta continuación presentamos una tabla que contiene todos los aspectos evaluados en la prueba de segundo grado de primaria. Luego, presentaremos algunos textos escritos por los estudiantes y un breve análisis de todos los aspectos evaluados en cada uno.

Aspecto evaluado	El estudiante...
Tipo de escritura	¿Produjo un escrito alfabético?
Legibilidad	¿Escribió un texto sin problemas de legibilidad?
La adecuación a la consigna	¿Escribió sobre el tema propuesto?
	¿Escribió una anécdota en el texto carta?
La coherencia textual	¿Evitó errores de distribución?
	¿Evitó errores de repetición innecesaria de ideas?
	¿Evitó contradicciones entre las ideas, vacíos de información e intromisión de ideas irrelevantes?
La cohesión textual	¿Utilizó conectores lógicos?
	¿Utilizó signos de puntuación?
El léxico	¿Cuántos errores de léxico cometió?

Ejemplo 1



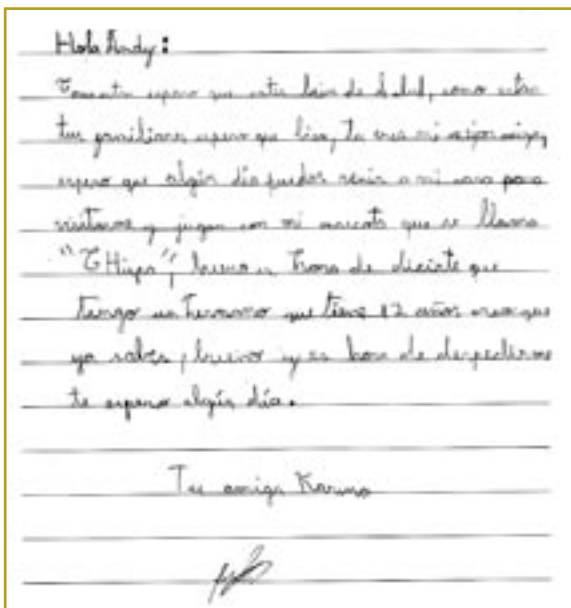
Transcripción

Querida amiga te quiero contar que en estos últimos días yo e estado muy bien pero por aqui estan pasando muchas cosas raras a avido muchos asaltos por aqui y ademas a avido muchos temblores por este país pero como te dije que yo estoy muy bien bueno aqui me despido ojala que estes muy bien te quiero mucho.

Simón.

- Tipo de escritura: alfabética
- Legibilidad: en general, el texto no presenta problemas de legibilidad; la forma de las letras es clara y separa correctamente las palabras.
- Adecuación a la situación comunicativa: el texto se adecua totalmente a la consigna, pues le escribe una carta a un amigo y le cuenta algo que ocurrió (cuenta que hubo asaltos y temblores en la ciudad).
- Coherencia textual: el texto no presenta errores en la distribución, no repite información (la segunda referencia a que se encuentra bien está totalmente justificada por lo relatado inmediatamente antes) y no presenta información contradictoria o ausencias de referentes.
- Cohesión textual: el texto presenta nexos lógicos que, en general, están correctamente usados ("pero", "además"). Por otro lado, solo se usa el punto final.
- Léxico: el texto no presenta errores de léxico.

Ejemplo 2



Transcripción

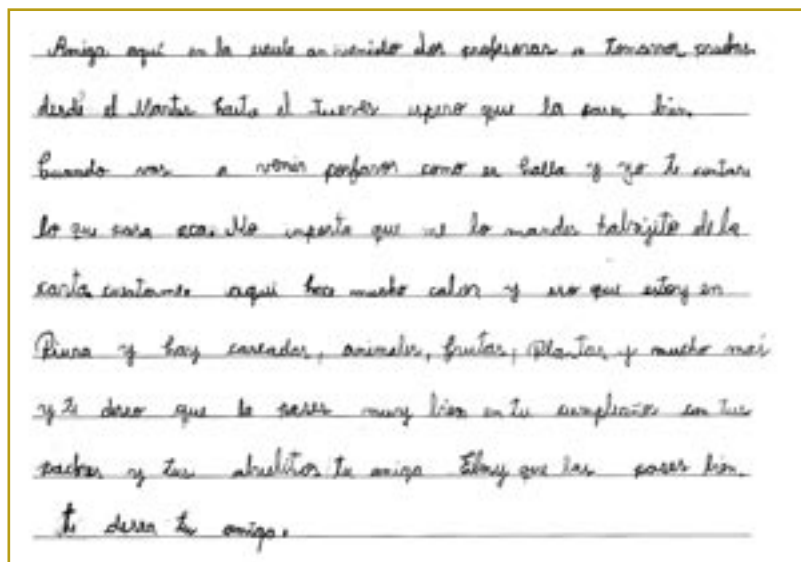
Hola Andy:

Como estas espero que estes bien de Salud, como estan tus familiares espero que bien, tu eres mi mejor amigo, espero que algún día puedas venir a mi casa para visitarme y jugar con mi mascota que se llama "Chispa", bueno es hora de decirte que tengo un hermano que tiene 12 años creo que ya sabes, bueno y es hora de despedirme te espero algún día.

Tu amiga Karina

- Tipo de escritura: alfabética
- Legibilidad: en general, el texto no presenta problemas de legibilidad; la forma de las letras es clara.
- Adecuación a la situación comunicativa: el texto se adecua parcialmente a la consigna, pues le escribe una carta a un amigo aunque no cuenta propiamente algo que le haya ocurrido al emisor de la carta.
- Coherencia textual: En cuanto a la distribución, podría considerarse como una pequeña falla en la secuencia la intromisión de la información referida al hermano ("bueno es hora de decirte que tengo un hermano que tiene 12 años [...]") sin aparente justificación. Pero no comete errores de repetición y no presenta información contradictoria o ausencias de referentes.
- Cohesión textual: el texto incluye el nexos "y" usado de forma cohesiva: "espero que puedas venir a mi casa para visitarme y jugar con mi mascota que se llama *Chispa*"; además, incluye otros nexos cuya función es darle fuerza cohesiva al discurso oral, como "bueno, y es hora de despedirme [...]". El texto presenta un uso adecuado de los signos de puntuación que parecen ser usados con clara intención de hacer más entendible el texto; en este caso, las comas son usadas para marcar y organizar las ideas del texto. Es notable la manera cómo, en general, se evita reiterar la "y" como nexos coordinantes.
- Léxico: solo presenta un error de léxico en el sexto renglón ("decirte" por "decirte").

Ejemplo 3

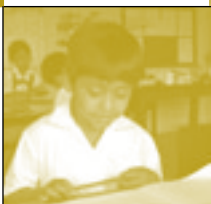


Amiga aquí en la escuela an venido dos profesoras a tomarnos pruebas desde el Martes hasta el Jueves espero que la pases bien. Cuando vas a venir porfavor como es halla y yo te contare lo que pasa aca. No importa que me lo mandes habajito de la carta cuentame aqui hace mucho calor y eso que estoy en Piura y hay cascadas, animales, frutas, plantas y mucho mas y te deseo que la pases muy bien en tu cumpleaños con tus padres y tus abuelitos tu amiga Elmy que las pases bien. te desea tu amiga.

Transcripción

Amiga aquí en la escuela an venido dos profesoras a tomarnos pruebas desde el Martes hasta el Jueves espero que la pases bien. Cuando vas a venir porfavor como es halla y yo te contare lo que pasa aca. No importa que me lo mandes habajito de la carta cuentame aqui hace mucho calor y eso que estoy en Piura y hay cascadas, animales, frutas, plantas y mucho mas y te deseo que la pases muy bien en tu cumpleaños con tus padres y tus abuelitos tu amiga Elmy que las pases bien . te desea tu amiga.

- Tipo de escritura: alfabética
- Legibilidad: no presenta problemas de legibilidad. Si bien hay un problema de separación de palabras en “porfavor”, como el error no es sistemático no se considera como un problema de legibilidad sino de léxico.
- Adecuación a la situación comunicativa: el texto se adecua totalmente a la consigna, pues le escribe una carta a una amiga y le cuenta algo que ocurrió (cuenta que vinieron unas profesoras a tomarles pruebas desde el martes hasta el jueves).
- Coherencia textual: el texto posee principios de coherencia y cohesión. En general, no presenta errores en la distribución o problemas en la secuencia narrativa; asimismo, no se incluyen datos contradictorios o falta de referentes. El único problema de coherencia que presenta el texto es el de repetición de información. Nótese las reiteradas veces que le dice a su amiga que “la pase bien”.
- Cohesión textual: si bien el texto presenta en general reiteradamente el conectivo coordinante “y” propio de la oralidad, a la vez incluye algunos signos de puntuación que son usados de manera correcta y con una clara intención de separar algunas de las ideas: al final del segundo renglón, al medio del cuarto y quinto renglón, en el octavo renglón y al final del texto.
- Léxico: el texto presenta un único error de léxico (“porfavor” por “por favor”).



PARTE III

Resultados en Sexto grado de primaria

1 El proceso de composición



En la prueba de producción de textos escritos, se asignaron dos espacios al estudiante para redactar su texto: una cara de la hoja para escribir el borrador y la cara siguiente —al lado de la anterior— para redactar la versión final.

En la primera página, se les presentó la siguiente instrucción:

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

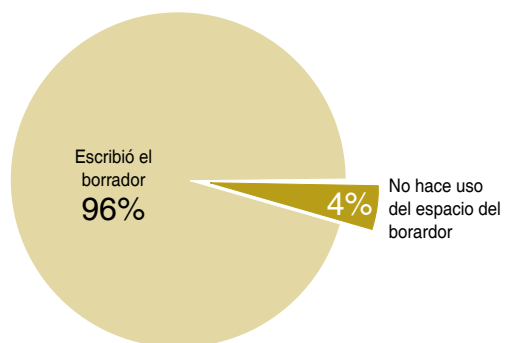
Al evaluar el uso del borrador en este espacio, se plantearon las siguientes preguntas o criterios a evaluar:

- ¿Escribió el borrador?
- ¿Cómo hizo el borrador?

■ ¿ESCRIBIÓ EL BORRADOR?

Este criterio nos da información sobre si el estudiante utilizó el espacio asignado para escribir el borrador. Se consideraba que había escrito el borrador cuando el estudiante hacía cualquier tipo de marca en el espacio asignado —podían ser palabras sueltas, un texto, un dibujo, etc.—, sin importar todavía si lo escrito correspondía o no con lo pedido.

Resultados



Una inmensa mayoría de estudiantes escribió el borrador previo a su texto definitivo. Solo 4% de los estudiantes de este grado desconocen o no hallaron necesario el uso de este espacio.

¿CÓMO HIZO EL BORRADOR?

Sin embargo, estos resultados no aseguraban que los estudiantes que habían utilizado el espacio del borrador concibieran el borrador como una fase previa al texto final.

Para aproximarnos al uso apropiado del borrador como parte de un proceso de composición, hemos utilizado dos categorías: borrador como texto “para el autor mismo” (para el que escribe el texto) y borrador como texto “para el lector” (para el que lee el texto). Así, el escrito “para el autor mismo” es un texto que da algunos indicios de que el escritor utiliza el borrador como fase previa, es decir, como un esbozo del texto final, una especie de guía personal para luego escribir la versión definitiva. Este texto puede ser un listado de ideas organizadas o desorganizadas plasmadas mediante un esquema o una lluvia de palabras o frases clave. También puede ser un texto que está escrito de corrido, pero presenta tachaduras, palabras escritas encima de otras, caligrafía evidentemente descuidada, abreviaturas, etc.

Por otro lado, el texto escrito para el lector es un texto que tiene una caligrafía cuidada, una ortografía a la que se ha prestado particular atención, que no tiene tachaduras ni borrones, pues está destinado a alguien distinto del autor o escritor.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de pruebas de los estudiantes evaluados. Se incluyen tanto la versión en borrador como la versión definitiva de manera que se puedan comparar algunos aspectos de los escritos.

Ejemplo 1

The image shows two pages of handwritten text, likely a student's draft and final version of a story. The left page is the draft, and the right page is the final version. Both pages have a header in Spanish: 'Cuéntanos una historia sobre algo especial e interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio' and 'Ahora, en este espacio, para el inicio tu texto, borra lo que sea necesario y ordena lo que te quedará compuesto.' The draft on the left is written in a messy, hurried style with many corrections and deletions. The final version on the right is written in a neat, clear style with no corrections or deletions. The text on both pages is a story about a student named María who was sick and missed school, and how her classmates helped her.

Transcripción (borrador)

Fuímos a un concurso de música en Nueva Acrópolis
Participamos muy bien
Ganamos
Estuvimos en las finales
Nos llevamos 4 trofeos
Fuímos reconocidos por los demás colegios por haber
ganado 6 años consecutivos
Nos ganamos la atención de todos
Mi profesor sacó a la venta un DVD sobre
la hazaña cumplida.
Regresamos al colegio entre aplausos y gritos
Me sentía muy nervioso
Al último me sentí muy feliz de haber ayudado
a ganar el concurso.

En el mes de Septiembre, pasó un acontecimiento muy impor	1
te en me colegio (San Columbano), Nos llamaron para	2
participar en un concurso en Nueva Acrópolis que se realizaba	3
en el teatro peruano Japonés.	4
Tuvimos que preparamos y ensayar arduamente para	5
ganar el concurso. Nos preparamos desde hace mucho	6
porque sabíamos que nos iban a invitar para aquel	7
concurso.	8
Cuando fuímos a concursar habían colegios que tocaban	9
muy bien como el nuestro al momentode salir al	10
escenario nos pusimos nerviosos, pero luego se nos paso, como	11
cuando uno no quiere la cosa, al terminar el concurso, nos	12
fuímos de vuelta al colegio con un carro que me llevaba y	13
traía (un bus) , y fuímos felicitados entre gritos y aplausos.	14
Al día Sgte. La directora recibio una sorpresa por medio del telf.	15
¡Habíamos ganado de nuevo! Tanto nos reconocieron	16
que hasta nuestro profesor sacó un DVD sobre nuestro éxito.	17

En el ejemplo 1 se puede apreciar cómo el estudiante ha utilizado el espacio del borrador para hacer un esquema con las ideas que va a incluir luego en su texto definitivo. Este esquema contiene un listado de acciones desordenadas, pues al parecer solo tiene como objetivo la planificación del texto.

Nótese que el texto definitivo se diferencia claramente del borrador. Este hecho nos puede dar información acerca de que el estudiante ha utilizado la información del borrador como insumo para su texto definitivo. Además, se debe notar que el texto definitivo cuida la presentación. Definitivamente, el borrador presentado es un texto que ha sido pensado para ser leído solo por el autor mismo.

Ejemplo 2

Este borrador es otro ejemplo de un texto escrito para el autor mismo. El estudiante, al momento de redactar dicho borrador, no se preocupa por los aspectos superficiales del texto: presenta una caligrafía irregular y tachones que podrían evidenciar el proceso de composición del texto final.

Cuéntame una historia sobre algo especial o interesante que le haya pasado a ti o a otra persona en el colegio.

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

En esta página, para en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

El mensaje lo era algo interesante de como para él a cuando con buena caligrafía, en padre estaba tan orgulloso de él que decidía ser abogado en todo para que no lo adelanta y sea un profesional.

Este era un niño muy dedicado a su estudio de vida que cuando se le acordaba se iba a estudiar al extranjero para aprender más cosas, un padre se puso en demanda y le dijo, por favor para que se pueda ir.

Este era un profesional en muchos más, ahora tenía una profesión trabajando como abogado, tiene un hijo y una hija y después uno feliz y sus padres orgulloso de él.

El mensaje es: "que después sea muy exitoso para saber leerlo".

Transcripción (borrador)

A mi amigo le paso algo interesante de aver pasado a otro grado con buenas calificaciones sus padres estaban tan orgullosos de él que decidieron apoyarlo en todo para que salga adelante y sea un profesional.

como era un niño muy dedicado a sus estudios desidio que cuando acabe la secundaria se iria a estudiar al extranjero para aprender mas cosas, sus padres le dieron permiso para que pueda ir.

Ahora es un profesional con mucho exito, ahora tiene 21 años trabajando como abogado, tiene sus hijos y a su esposa y vivio feliz
Fin.

Transcripción

A mi amigo le paso algo interesante de aver pasado a secundaria con buenas calificaciones, sus padres estaban tan orgullosos de él que decidieron apoyarlo en todo para que salga adelante y sea un profesional.

Como era un niño muy dedicado a sus estudios decidio que cuando acabe la secundaria se iria a estudiar al Extranjero para aprender más cosas, sus padres se pusieron de acuerdo y le dieron permiso para que pueda ir

Ahora es un profesional con mucho exito, ahora tiene 21 años de edad trabajando como abogado, tiene sus esposa y sus 2 hijos y despues vivio feliz y sus padres orgullosos de él.

El mensaje es: "Que devemos ser muy estudiosos para salir adelante"

Como se observa, hay una oración que tacha porque la considera impertinente o irrelevante para su texto y, como se puede notar, esta idea ya no aparece en el espacio para el texto definitivo. Además, se puede observar cómo el estudiante ha cuidado la presentación de la versión final para que pueda ser entendida por el lector.

Ejemplo 3

Cuéntanos una historia sobre algo especial e interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio.

En este párrafo, puedes escribir el título de tu texto. Así podrás empezar y organizar tu texto antes de pasar al inicio.

El colegio está de aniversario

Había una vez un colegio que estaba de aniversario que se llamaba el colegio 11001. La directora realizó un baile, arregló el patio poniendo globos, cadenas.

Llegó la hora de empezar la fiesta, yo llegue. Pasarón las horas y me puse a bailar con mis amigos, lo pasé bien porque mi colegio estaba de aniversario, acabó la fiesta y la directora agradeció por venir a la fiesta y así mi colegio cumplió 83 años.

gracias

Ahora, en este espacio, para en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

El colegio está de aniversario

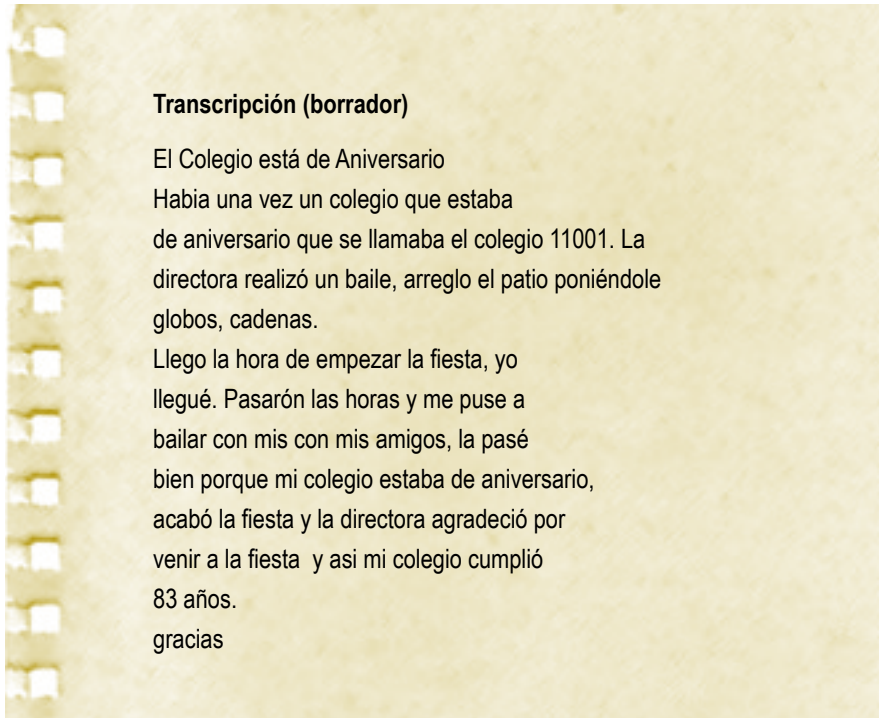
Había una vez un colegio que estaba de aniversario que se llamaba el colegio 11001. La directora realizó un baile, arregló el patio poniendo globos, cadenas.

Llegó la hora de empezar la fiesta, yo llegue. Pasarón las horas y me puse a bailar con mis amigos, lo pasé bien porque mi colegio estaba de aniversario, acabó la fiesta y la directora agradeció por venir a la fiesta y así mi colegio cumplió 83 años.

gracias

Transcripción

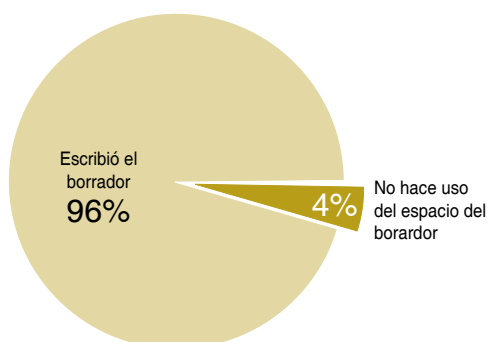
El Colegio está de Aniversario	1
Había una vez un colegio que estaba	2
de aniversario que se llamaba el colegio 11001. La	3
directora realizó un baile, arregló el patio	4
poniendo globos, cadenas.	5
Llegó la hora de empezar la fiesta, yo	6
llegue. Pasarón las horas y me puse a	7
bailar con mis amigos, lo pasé bien	8
porque mi colegio estaba de aniversario,	9
acabó la fiesta, la directora agradeció	10
por venir a la fiesta y así mi	11
colegio cumplió 83 años.	12
gracias	13



En el ejemplo 3, observamos que el estudiante escribe dos textos prácticamente iguales. Parecería que ha escrito el texto del borrador de corrido. No se evidencian tachaduras ni borrones que puedan dar cuenta de que el estudiante ha hecho cambios en el proceso de escritura. El texto escrito en el espacio definitivo es una copia del texto del espacio del borrador. Posiblemente, este estudiante, al igual que muchos otros en este grado, haya llenado el espacio del borrador solo por cumplir con la consigna.

Resultados

Solamente el 10% de estudiantes del último grado de primaria escribió un borrador entendido como un texto para el autor mismo, es decir, como un pre escrito que no está dirigido a algún lector. Este grupo de estudiantes, probablemente, sabe que la función del borrador



es solo fijar una serie de ideas sueltas, hacer un plan de redacción y/o plasmar un esbozo previo. Asimismo, tales estudiantes son más conscientes del uso del borrador como parte del proceso de la escritura para llegar a la redacción del texto final. Cabe resaltar que la mayoría de estudiantes de este grupo hizo en el espacio del borrador un texto de corrido y no necesariamente un esquema.

Por otro lado, el 86% de estudiantes evaluados escribió el borrador como un texto para el lector: cuidado, sin marcas de abreviaturas, esquemas, flechas, ideas sueltas, borrones ni tachaduras. Este grupo de estudiantes ha seguido la instrucción y ha cumplido formal-

mente lo que se le solicita, pero no hay indicios claros de que consideren el borrador como una etapa previa al texto final. En algunos casos, parece que el estudiante hubiera escrito dos veces la versión definitiva: la primera vez en el espacio asignado para el borrador y la segunda —que es una copia o casi una copia de la primera— en el espacio destinado a la versión definitiva.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DEL BORRADOR?

Estos resultados implican que, posiblemente, en la práctica en el aula, el estudiante no enfoque la escritura como un proceso de composición que pasa por fases previas y posteriores al texto final, sino solo como un producto acabado, fruto de la inspiración y la espontaneidad.

Es probable que los docentes no enfatizan en sus estudiantes la idea de que la composición tiene distintas fases y que hacer lluvias de ideas, esquemas, borradores, relecturas y revisiones son estrategias que permiten que el texto definitivo comunique de manera más eficaz el mensaje que su autor quiere transmitir.

Con relación a este tema, Cassany señala que, por un lado, existe la creencia en los docentes de que, para escribir, solo se necesita tener un tema, papel, lápices y tiempo para escribir. En esa secuencia didáctica, el docente, como cierre de la actividad de escritura, recoge las hojas y corrige las faltas (casi siempre, solamente las faltas ortográficas), mientras que los estudiantes deben llenar la página en blanco con letras, apuntar todo lo que pasa por la cabeza y hacerlo rápido porque el primero que termina “gana la carrera de la escritura”. En estas creencias, es claramente notorio el enfoque que está detrás: se considera a la escritura como un producto que depende solo del estudiante y que es logrado en una sola fase.

Como sabemos, en los últimos años, se ha reflexionado mucho sobre la escritura.¹ Esto significa que se está pensando en la producción de textos desde el punto de vista de la didáctica.² Esto es, se piensa en la escritura como un proceso de composición que pasa por fases previas y posteriores al texto final.

Finalmente, se ha encontrado que, en algunos casos, el borrador da cuenta de que, en el texto definitivo, el escritor mejora solamente la caligrafía.³ Esto demuestra que los docentes, al estar más preocupados por aspectos externos y superficiales, pueden descuidar en el aula la elaboración o proceso de construcción del texto. En la escuela persiste la práctica de trabajar dictados o planas. Existen también prácticas de escritura que se restringen a escribir con letra “palmer” o “script” como requisito para presentar los trabajos de los estudiantes en desmedro de asegurar la efectividad en la comunicación escrita.⁴ Es innegable que la letra del estudiante debe ser lo suficientemente clara para que el destinatario la entienda. En ese sentido, lo que importa es que el texto comunique.

-
1. Las reflexiones sobre este tema pretenden ubicar a la escritura dentro del marco pedagógico dado por el enfoque comunicativo.
 2. Lo mismo está ocurriendo con las competencias de lectura y expresión oral.
 3. El 81,5% evita problemas de legibilidad, es decir, es posible que desde la escuela haya una preocupación por asegurar la caligrafía.
 4. Al respecto, sabemos que muchos estudiantes usan la computadora como instrumento para escribir sus textos y dejan de lado el lápiz y el papel, lo que hace que este tipo de prácticas sea cada vez menos necesario.

2 | La adecuación a la situación comunicativa



Al evaluar este aspecto, se tomó en cuenta el tipo de texto y el tema. Si el estudiante redactó sobre el tema y de acuerdo con el tipo de texto solicitado (es decir, si escribió una anécdota sobre algo que le haya ocurrido en el colegio), entonces se adecuó a la consigna. La adecuación a la consigna es el referente o indicio que nos permite saber si el estudiante se ha adecuado a la situación comunicativa.

En el caso de la prueba de producción de textos escritos de sexto grado, se propuso al estudiante escribir una anécdota a partir de la siguiente consigna:

Cuéntanos una historia sobre algo especial o interesante que te haya pasado a ti o a otra persona en el colegio.

Para poder tener información objetiva de lo que pueden realizar los estudiantes en la prueba, separamos la adecuación a la situación comunicativa en dos elementos: tipo de texto y tema.

■ ¿EL ESTUDIANTE NARRÓ?

El primer criterio que se evaluó en este aspecto fue si es que el estudiante escribió una narración, independientemente del tema que tuviera esta. A continuación, se presentan algunos ejemplos de textos de los estudiantes.

Ejemplo 1



Trascripción

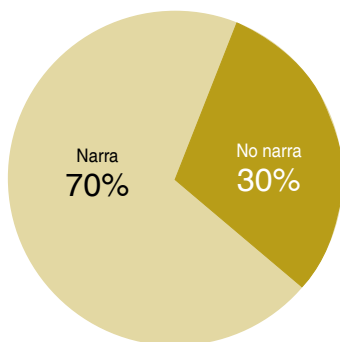
Adivinanzas
Adivinen Adivinador
Tengo plata mucha plata,
si me sueñan agarran mucha
plata. (Quién soy)
(La Zardina)

Adivinen Adivinador
Mayu ucuchamanta
rac tac rac tac
nispa huaqamuni cimataq (canman)
(ampatu)

Adivinen Adivinador
en el calor me muero,
en el frío no me muero,
y vivo en las altura.
(Quién soy)
(La oveja)

En el ejemplo anterior, puede observarse que el alumno no narra, sino que propone tres adivinanzas.

Resultados



El 70% de los estudiantes de sexto grado escribe una narración, independientemente del tema de esta.

■ ¿EL ESTUDIANTE NARRÓ SOBRE EL TEMA PROPUESTO?

Para cumplir con la consigna, no bastaba que el estudiante narrara, sino que debía hacerlo sobre el tema indicado. El estudiante debía narrar alguna anécdota ocurrida en la escuela. A continuación se presentan algunos ejemplos de textos de los estudiantes de sexto grado.

Ejemplo 2



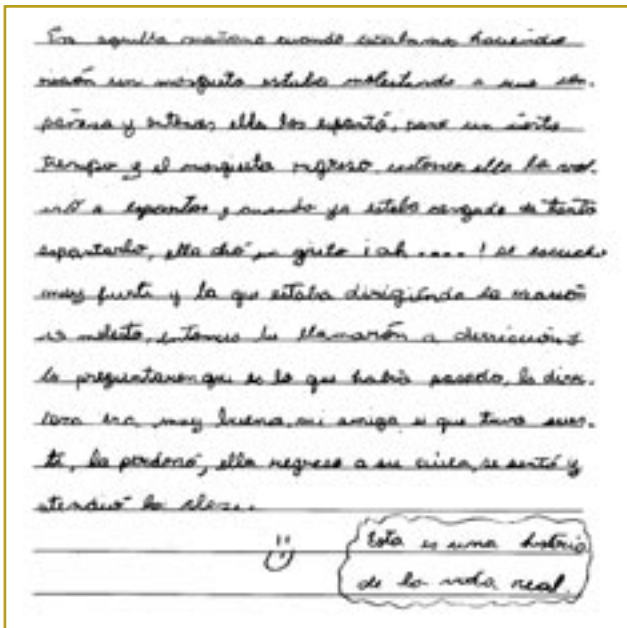
Habia una vez una tortuga con el gigante el hombre gigante vivia en buenos aires y era muy trabajador y un dia se hemfermo de grabedad y tenia hermanitos pequenos a quienes daba de comer y un dia se herfermo mas de grabedad y no havia quien lesde de comer a sus hermanitos y un Amigo que era director del zoologico le diio Amigo mio bete a vivir muy lejos deaca yote dare dinero adelantado para que tu hermanitos puedan comer bien note preocupes por que yo te ayudare les dare de comer y les ayudare mucho tuno te preocupes de nada y tu bete para el monte y solo alla podras respirar Aire puro y te sanaras solo y me traeras cueros de Animales para y un dia salio a cazar Animales mira asia una laguna donde estaba una tortuga con un tigre que le queria ronperla por la cabeza y entonses el hombre se acerca al tigre con la tortuga

Transcripción

Habia una vez una tortuga con el gigante el hombre gigante vivia en buenos Aires y era muy trabajador y un dia se hemfermo de grabedad y tenia hermanitos pequenos a quienes daba de comer y un dia se herfermo mas de grabedad y no havia quien lesde de comer a sus hermanitos y un Amigo que era director del zoologico le diio Amigo mio bete a vivir muy lejos deaca yote dare dinero adelantado para que tu hermanitos puedan comer bien note preocupes por que yo te ayudare les dare de comer y les ayudare mucho tuno te preocupes de nada y tu bete para el monte y solo alla podras respirar Aire puro y te sanaras solo y me traeras cueros de Animales para y un dia salio a cazar Animales mira asia una laguna donde estaba una tortuga con un tigre que le queria ronperla por la cabeza y entonses el hombre se acerca al tigre con la tortuga

Este texto presenta una narración, pero no sobre el tema solicitado. No es propiamente una anécdota, sino más bien un relato fantástico. Es posible que la historia presentada en el texto “la tortuga y el gigante” haya sido escuchada o leída por los estudiantes. Esta es una evidencia de que los estudiantes tienen dificultades para seguir las indicaciones que se les presenta en la consigna. Es posible que el estudiante solo haya entendido que tenía que contar algo, sin entender que la otra parte de la consigna solicitaba narrar sobre algo ocurrido en la escuela. Otra posibilidad es que el estudiante no haya leído la consigna y que haya escrito lo que habitualmente escribe en sus clases de Comunicación —en donde, por lo general, se incide en el trabajo con textos narrativos—.

Ejemplo 3



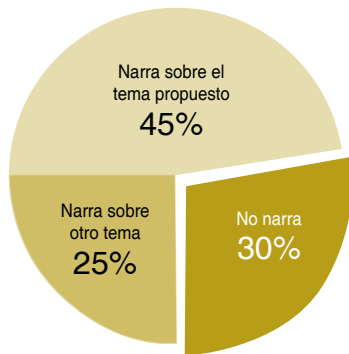
Transcripción

En aquella mañana cuando estábamos haciendo oración un mosquito estaba molestando a una compañera y entonces ella los espantó, pasó un cierto tiempo y el mosquito regreso, entonces ella lo volvió a espantar y cuando ya estaba cansada de tanto espantarlo, ella dió un grito ¡ah...! se escuchó muy fuerte y la que estaba dirigiendo la oración se molestó, entonces la llamarón a dirección y la preguntaron que es lo que había pasado, la directora era muy buena, mi amiga si que tuvo suerte, la perdonó, ella regreso a su aula, se sentó y atendió la clase.

Esta es una historia de la vida real.

En este texto, la estudiante se adecua a la consigna porque narra una anécdota sobre algo que ha ocurrido en la escuela. En este caso, la anécdota está referida a un evento sucedido a otra persona —en este caso, a una compañera de la estudiante que contestó la prueba—. La historia cuenta cómo una estudiante fue llamada a la dirección por gritar durante el rezo de la oración. La estudiante escribe sobre algunos detalles como las veces en que el mosquito se acercó a molestar a la compañera, el momento en que la alumna pierde la paciencia y grita, el momento en que llega a la dirección y conversa con la directora, y el final de la historia, cuando se presenta el regreso de la estudiante a su aula.

Resultados



Como se puede observar en el diagrama, 45% de los estudiantes narró sobre el tema propuesto, 25% narró sobre otro tema y 30% no narró. Es decir, solo 45% de los estudiantes cumplió con las dos condiciones propuestas en la consigna (tipo de texto y tema). Es decir, 25% de estudiantes escribió un texto que no consideraba el tema. Si bien estos no son porcentajes elevados, no deja de llamar la atención que estos estudiantes no se hayan adecuado al tema propuesto si consideramos que dicho tema es bastante cercano.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LOS PROBLEMAS EN LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA?

Una de las posibles causas que puede explicar la dificultad de no adecuarse a la consigna es que, si bien la narración es el tipo de texto más utilizado en la escuela, puede ser frecuente que los docentes pidan redactar textos a los estudiantes a partir de consignas muy vagas y generales.

Por ello, la tarea de escritura presentada por el docente debe presentar dos elementos: adecuación al tipo de texto y al tema del que se va a escribir, además de considerar los elementos de la comunicación: saber quién será el receptor de su escrito, qué tipo de texto va a escribir, sobre qué tema o contenido lo hará, qué lenguaje utilizará, etc. Esto es, el estudiante debe ubicarse en el contexto de la situación comunicativa concreta que ha sido propuesta.

3 | La coherencia textual



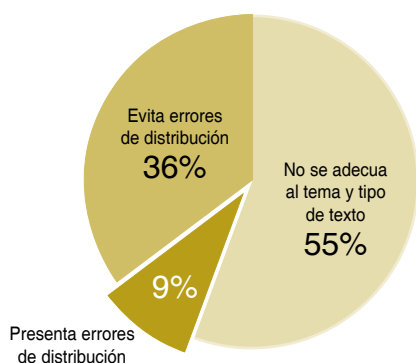
Se considera que un texto tiene coherencia textual si desarrolla las ideas en torno de un tema específico y se evidencia una organización o estructura a lo largo del texto. Asimismo, estas ideas se encuentran agrupadas entre sí en forma de frases, oraciones o párrafos.

La coherencia textual fue evaluada a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, de vacíos de información y de intromisión de ideas irrelevantes

Al evaluar la coherencia, solo se tomaron en cuenta los textos que cumplían con la consigna.

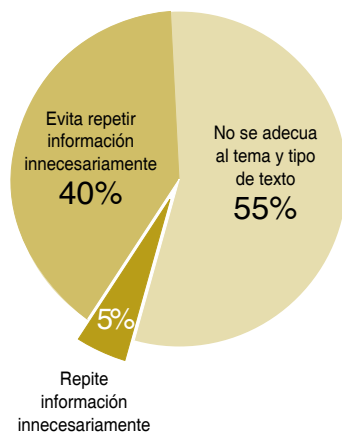
■ LA DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN



En cuanto a la distribución de información, solo el 36% de los estudiantes evaluados escribió un texto adecuado a la consigna en el que evitó los errores de distribución. Es decir, solo este porcentaje de estudiantes mantuvo una organización textual en la que se agrupaban las ideas relacionadas entre sí, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Por el contrario, el 9% de los estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna en el que incurrió en errores de distribución que reflejaban cierta desorganización textual que puede traer como consecuencia que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

■ LA REPETICIÓN INNECESARIA DE IDEAS

El segundo criterio para evaluar la coherencia del texto se refirió a la reiteración de información. Una repetición innecesaria de información refleja desorganización en las ideas y ausencia de información nueva.



En cuanto a la repetición innecesaria de información, el 40% de estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna en el que mantuvo una organización textual en la que se evitaron repeticiones. El 5% de estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna en el que cometió errores de reiteración de información, lo que refleja desorden en las ideas. De la misma manera que en la distribución, la repetición innecesaria puede hacer que el lector haga una mala interpretación del mensaje global del texto.

■ LA CONTRADICCIÓN ENTRE LAS IDEAS, LOS VACÍOS DE INFORMACIÓN Y LA INTROMISIÓN DE IDEAS IRRELEVANTES

El tercer criterio para evaluar la coherencia textual fue la presencia de contradicciones entre las ideas, la aparición de ideas aisladas y la ausencia de relaciones o referentes necesarios para interpretar el escrito. Muchas veces, los errores de este tipo se deben a falsos sobreentendidos, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él.

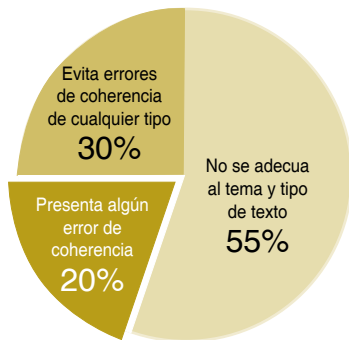


Solo el 30% de estudiantes redacta textos adecuados a la consigna en los que evita las contradicciones y los vacíos de información, mientras que 15% de estudiantes escribe textos adecuados a la consigna en los que se presentan contradicciones, ideas aisladas o ausencia de referentes necesarios para interpretar el escrito de acuerdo con la intención de su autor.

Este criterio es muy importante para evaluar la coherencia textual en la medida que estos errores afectan más gravemente la comprensión de los textos.

Resultados generales en el aspecto de coherencia

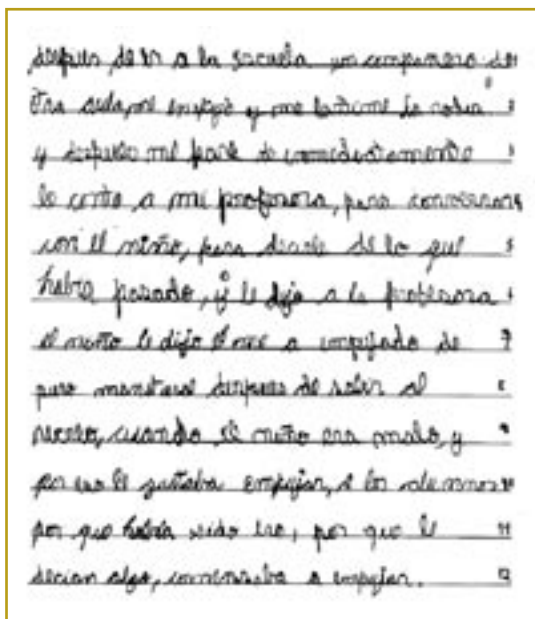
Sobre la base de los tres criterios evaluados, se puede afirmar que solo el 25% de estudiantes de sexto grado redacta textos adecuados a la consigna en los que no cometen ningún error de coherencia. En otras palabras, solo este grupo de estudiantes escribe textos



narrativos de forma organizada, lógica y sin digresiones, es decir, sin cambios temáticos bruscos, incoherentes o realizados sin transición lógica. Estos errores implican el riesgo de una interpretación inadecuada o confusa de la información y pueden conducir, en consecuencia, a una comunicación ineficaz del mensaje.

A continuación, se presenta como ejemplo un texto que evidencia problemas de coherencia. En este texto solo analizaremos los errores de distribución, reiteración de información y ausencia de referentes, sin considerar todavía errores de otro tipo.

Ejemplo 1



Transcripción

despues de ir a la escuela un compañero de	1
otra aula me empujo y me lastime la rodia	2
y despues me pare de inmediateamente	3
le conte a mi profesora, para conversar	4
con el niño, para decirle de lo que	5
habia pasado, y le dijo a la profesora	6
el niño le dijo el me a empujado de	7
puro manatural despues de salir al	8
recreo, cuando el niño era malo, y	9
por eso le gustaba empujar, a los alumnos	10
por que habia sido eso, por que le	11
decian algo, comensaba a empujar.	12

En este texto encontramos algunos errores de coherencia. En las líneas 4-5, llama la atención la oración “le conte a mi profesora, **para conversar con el niño**, para decirle de lo que habia pasado”. No se entiende la inclusión de la frase subrayada, aunque parece que la profesora va a conversar con el niño. En este caso, la falta de una sintaxis adecuada induce a una incoherencia. En la línea 6-7, se encuentra la siguiente oración: “y le dijo a la profesora el niño le dijo el me ha empujado”. Aquí se puede observar que se agrega una información redundante. Asimismo, en las líneas 9 a 12, no se entiende la frase “cuando el niño era malo [...]”, pues parece una oración no acabada. Esta ausencia de información se puede observar también en la frase de la línea 11: “por que habia sido eso, por que le decian algo, comenzaba a empujar”. No se menciona a qué se refiere “eso” o “algo”, que son precisamente datos relevantes para entender las causas de por qué el compañero de otra aula empujaba a los alumnos.

A continuación, se presenta un texto con una distribución adecuada, sin reiteración de información que presenta referentes.

Ejemplo 2

En cuarto grado de primaria había un niño que se llamaba Ricardo y él me insultaba mucho me decía: pelos de chosa, pelos parados, Rosa salvaje y eso a mí me dolía, yo me ponía a llorar, todos los días era lo mismo, la profesora le llamaba la tención pero él se reía y no le hacía caso pero un día me cansé de que me insultara y le jalé los pelos bien fuerte, él se puso a llorar, se fue a decirlo a la profesora, la profesora me llamo y me jaló la oreja y a mí me dio colera, me molestó con ella, no le hablaba y no le hacía caso, me mandó a la pizarra y yo no le hice caso y desde ahí lo tengo colera a la profesora y a Ricardo.

Transcripción

En cuarto grado de primaria había un niño que se llamaba Ricardo y él me insultaba mucho me decía: pelos de chosa, pelos parados, Rosa salvaje y eso a mí me dolía, yo me ponía a llorar, todos los días era lo mismo, la profesora le llamaba la tención pero él se reía y no le hacía caso pero un día me cansé de que me insultara y le jalé los pelos bien fuerte, él se puso a llorar, se fue a decirlo a la profesora, la profesora me llamo y me jaló la oreja y a mí me dio colera, me molestó con ella, no le hablaba y no le hacía caso, me mandó a la pizarra y yo no le hice caso y desde ahí lo tengo colera a la profesora y a Ricardo.

Este texto es coherente, pues los hechos están bien distribuidos y no aparecen datos sueltos o vacíos en la secuencia narrativa. Este es el esquema de los hechos presentados en este texto narrativo:

1. Había un niño llamado Ricardo que frecuentemente insultaba al autor que escribe la anécdota, a pesar de las llamadas de atención de la profesora.
2. Un día el autor se cansó y le jaló los pelos a Ricardo.
3. Ricardo fue a acusarlo donde la profesora y esta le jaló la oreja al autor.
4. El autor se molestó mucho y ya no le hizo caso a la profesora.
5. El autor terminó odiando a la profesora y a su compañero Ricardo.

Esto da cuenta de una secuencia lógica y coherente en el tiempo, aunque los hechos y las ideas no se encuentran siempre bien cohesionados por adecuados conectores y signos de puntuación.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN COHERENCIA TEXTUAL?

Es importante mencionar que los tres problemas de la coherencia textual analizados —la mala distribución, la repetición innecesaria y la contradicción o ausencia de referentes— están relacionados muchas veces con una deficitaria planificación y una inadecuada organización previa de la información. Los resultados reflejan que los estudiantes probablemente han escrito sus ideas tal como iban apareciendo en su mente.⁵ Es decir, probablemente, no han elaborado un plan previo que les permitiera ordenar mejor sus ideas antes de trasladarlas al texto final. Además, estos errores nos dan indicios de que, posiblemente, los estudiantes tampoco le han prestado importancia a la revisión de sus escritos, puesto que dichos escritos presentaron, en muchos casos, errores que hubieran podido ser detectados en una relectura del texto.

Otra de las probables causas de que los textos de los estudiantes presenten incoherencias es la exagerada importancia que los docentes y alumnos han dado al aspecto normativo de la escritura en desmedro de la coherencia, cohesión y adecuación comunicativa. Si bien las convenciones ortográficas desempeñan una función relevante en los procesos de corrección y revisión en la redacción del texto, el aspecto central en la función comunicativa de un texto escrito es aquel que está relacionado con el entendimiento eficaz del escrito producido por el autor (organización de ideas y adecuación comunicativa).

Asimismo, debe considerarse que los errores de coherencia afectan principalmente el contenido (ideas, propósito, estructura) del texto y, por lo tanto, este tendrá deficiencias de significado y de comunicación. Ello generará ideas parcialmente desarrolladas, errores de organización, etc., que afectan el significado global del texto. En cambio, la normativa ortográfica afecta principalmente la forma del texto, aspecto este último que puede solucionarse en la última fase del proceso, luego de que se ha asegurado la coherencia textual.

5. Suponiendo, incluso, que hubieran escrito un borrador, lo más probable es que lo hicieran siguiendo mecánicamente la instrucción y que la redacción del texto definitivo haya sido simplemente la transcripción o copia del borrador, con todos sus errores. En algunos casos, las únicas diferencias entre el borrador y la versión final se encuentran en el plano de la presentación: caligrafía, subrayado de los títulos, distribución del texto en el espacio asignado, etc.



La cohesión textual está relacionada muy cercanamente con la coherencia. La cohesión consiste en la interconexión de las frases por medio de relaciones léxico-gramaticales que pueden ser de referencia o de conexión, y por medio de los signos de puntuación. Estas conexiones son algunas de las manifestaciones externas de la coherencia del texto y hacen explícitas las relaciones lógicas entre las frases y oraciones. Los errores e imprecisiones en el uso de conectores y puntuación pueden hacer que el mensaje sea difícil de comprender o incoherente.

Para evaluar la cohesión textual en sexto grado de primaria, se han tomado en cuenta el empleo de dos elementos cohesivos:

- Los conectores lógicos
- El punto y seguido

■ LOS CONECTORES LÓGICOS

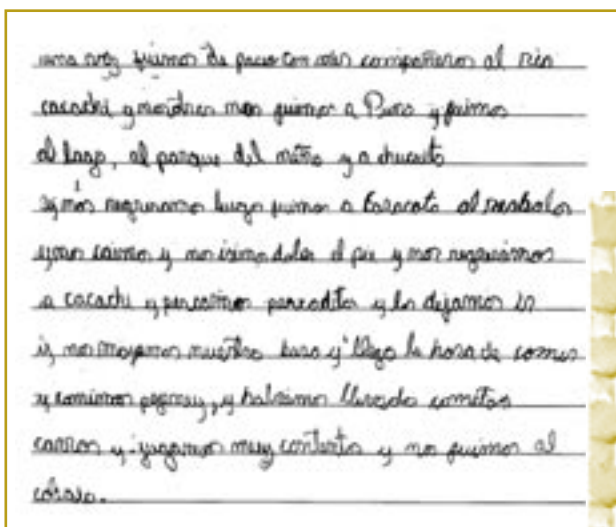
La presencia de conectores lógicos es relevante en el aspecto de cohesión, pues son marcadores textuales que relacionan las ideas y orientan al lector para que la comunicación sea más eficaz. La pertinencia de estas unidades vinculantes hace posible que el texto no sea un listado de ideas sino un conjunto o entramado de relaciones entre oraciones y entre párrafos.

Para detectar los errores de conectores lógicos, se llevó a cabo el siguiente procedimiento. Con independencia del hecho de que el texto sea o no adecuado a la consigna, se precisaron los límites entre las oraciones.⁶ Considerando tanto las relaciones entre esas oraciones como las relaciones internas en la oración, se contaron como errores en el uso de conectores los casos en que el estudiante empleaba como nexos inter o intraoracional un conector inadecuado y los casos en que el estudiante empleaba incorrectamente nexos coordinantes y subordinantes.

A continuación, se presenta un texto en el que existen errores en el uso de conectores.

6. En la descripción del aspecto 6 (adecuación gramatical), se explica con mayor detalle la delimitación de las oraciones del texto.

Ejemplo 1



Transcripción

una vez fuimos de paseo con mis compañeros al río	1
cacachi y nosotros nos fuimos a Puno y fuimos	2
al lago, al parque del niño y a chucuito	3
y nos regresamos luego fuimos a Caracoto al resbalón	4
y nos caímos y nos isimos doler el pie y nos regresamos	5
a cacachi y pescamos pescaditos y los dejamos ir	6
y nos mojamos nuestro buso y llegó la hora de comer	7
y comimos pejerrey, y habíamos llevado cometas	8
carros y jugamos muy contentos y nos fuimos al	9
colegio	10

En el texto anterior, es notorio el uso exagerado de la conjunción “y” en desmedro del uso de otros conectores, especialmente los de secuencia temporal. Por ejemplo, entre la primera y segunda línea se relata un paseo al río Cacachi y luego se dice “nos fuimos a Puno”. No queda claro si luego de ir a Cacachi los compañeros se fueron a Puno (el autor del texto debió incluir un conector como “luego”) o si antes de ir a Cacachi, tenían que ir a Puno (con lo que hubiera tenido que alterarse el orden de los elementos o reestructurar la oración). En la cuarta línea, sí se emplea adecuadamente el conector “luego” al pasar a otro lugar del paseo: Caracoto. De la línea 5 hasta la línea 10, la conjunción “y” está relacionando al mismo nivel información distinta. En esas líneas, el estudiante escribe:

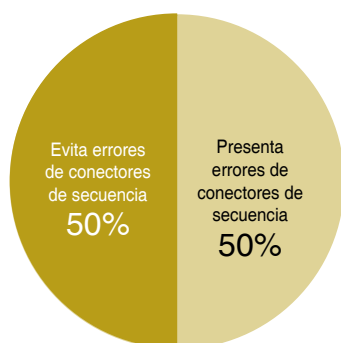
[...] nos caímos y nos isimos doler el pie y nos regresamos a Cacachi y pescamos pescaditos y los dejamos ir y nos mojamos nuestro buso y llegó la hora de comer y comimos pejerrey, y habíamos llevado cometas carros y jugamos muy contentos y nos fuimos al colegio.

Una de las posibles razones de este abuso de la conjunción “y” podría ser que los estudiantes reproducen su forma de comunicarse oralmente en su discurso escrito. El uso de la conjunción “y” es una estrategia frecuente en la oralidad.

A continuación se presenta una alternativa de corrección para el uso de conectores en la parte final del texto:

[...] nos caímos y nos isimos doler el pie. **Entonces** nos regresamos a Cacachi **donde** pescamos pescaditos, **pero** los dejamos ir. **También** nos mojamos nuestro buso. **Cuando** llegó la hora de comer, comimos pejerrey. **Como** habíamos llevado cometas **y** carros, **luego** jugamos muy contentos. **Al final** nos fuimos al colegio.

Resultados



Los resultados de la prueba nos permiten afirmar que el 50% de estudiantes usa adecuadamente conectores de secuencia para narrar los hechos. Entonces, un 50% de los estudiantes evaluados incurre en errores en el uso de estos marcadores textuales. Ello revela que, aproximadamente, la mitad de la población no articula organizada las ideas mediante marcadores explícitos adecuados. Los errores en el uso de conectores alteran la interpretación que puede dar el lector, pues no guían al lector haciendo evidente la distribución adecuada de la información para que pueda evitar interpretaciones confusas y aparentemente ilógicas.

■ EL PUNTO Y SEGUIDO

En la prueba de producción de textos, se evaluó el uso de signos de puntuación entre las oraciones por considerarse este un uso imprescindible para la cohesión global de un texto.

Para la codificación de las pruebas, se tomaron en cuenta los límites entre las oraciones en donde era obligatorio escribir un punto. En estos límites oracionales, el estudiante podía colocar el punto o la coma indistintamente para marcar la división, porque nos interesaba recoger información sobre la habilidad del estudiante para reconocer los lugares en los que debían incorporar signos gráficos que separaran ideas y no tanto el conocimiento de las reglas de escritura del punto o la coma en sí mismas.⁷ Como sabemos, el punto y seguido señala la independencia sintáctica entre los enunciados que separa y también indica al lector que el nuevo enunciado describe un elemento particular del discurso que va construyéndose en el texto. En ese sentido, el punto y seguido cierra unidades mínimas textuales en el interior de una unidad mayor como es el párrafo. Sin embargo, el lector debe entender que se mantiene una continuidad en el contexto entre los enunciados separados por punto. En otras palabras, dichos enunciados desarrollan el subtema correspondiente a cada párrafo.

En esta evaluación, se consideraron errores de puntuación aquellos casos en los que había ausencia del signo de puntuación (punto o coma) y cuando se presentaba un punto en un lugar que cortaba la estructura de la oración como, por ejemplo, entre sujeto y predicado, entre un artículo y un sustantivo, entre el verbo y su objeto directo, etc.

A continuación, se presenta un texto en el que se evidencia una práctica pedagógica común en la enseñanza del uso del punto.

7. Que el estudiante coloque una coma entre las oraciones constituye un indicio de que está tomando conciencia de la necesidad de escribir “algo” entre oración y oración.

Ejemplo 2

Quando era chiquita a la edad de 1
cuatro años, mi mamá me 2
lleva a comprar y después cuando 3
venimos de regreso a mi casa 4
Mi mamá, por, bajarse de la 5
bicicleta, ella me tumbo, y me di contra 6
el timón, y yo me di en mis partes, y 7
me hice una herida y al mes cuando 8
cuando yo horino me arde mis partes 9
y también me viene sangre por mi 10
vagina y mi mamá me lleva al doctor 11

Transcripción

Quando era chiquita a la edad de.	1
cuatro años. mi mamá me.	2
lleva a comprar y después cuando.	3
venimos de regreso a mi casa.	4
Mi mamá, por. bajarse de la.	5
bicicleta, ella me tumbo, y me di contra.	6
el timón, y yo me di en mis partes, y.	7
me hice una herida. y al mes cuando.	8
cuando yo horino me arde mis partes.	9
y también me viene sangre. por mi.	10
vagina y mi mamá me lleva al doctor.	11

En este texto, el punto es usado al final de cada una de las líneas del texto. Definitivamente, el alumno asume que la función del punto es delimitar las líneas y no las oraciones del texto. Este fenómeno, probablemente, se debe a una enseñanza mecanizada y frecuente de las oraciones de forma aislada.

Al redactar un texto, este estudiante también pone punto al final de las líneas sin importar que interrumpa la idea de la oración, lo que ocurre en las líneas 5, 10 y 16.

Veamos, a continuación, otro texto como ejemplo.

Ejemplo 3

A Mi Respuesta nosotros, nos emos encontrado al frente de marco 1
antonio y despues nosotros éstabamos esperando al profesor, una 2
vez llegada el profesor. Luis Alfonso nos emos embarcado en 3
un motocar y nos emos ido al pueblo de San salvador una vez 4
llegada nos emos sentado a descansar y despues nos emos ido 5
a su chacra del profesor nos, emos sentado a comer y despues 6
nos emos ido a cojer palta y mi compañera estrella a subido 7
al árbol de palta mientras nosotros yo y Sunita estabamos 8
jugando con Luis y Federico y el profesor: dijo bamos 9
ya a contamana y nosotros, emos buuelto por esos cerros casi 10
me caigo en ese cerro y pasamos un puente, casi 11
tambien me caigo y pasamos de un platanal para llegar 12
a contamana y despues el profesor nos dijo para 13
esperarla y nosotros le emos echo caso. y cuand 14
estabamos llegando a contamana y el profesor nos a dicho 15
para embarcarnos en un motocar y yo le echo parar donde era 16
mi casa.

Transcripción

A Mi Respuesta nosotros, nos emos encontrado al frente de marco 1
antonio y despues nosotros éstabamos esperando al profesor, una 2
vez llegada el profesor. Luis Alfonso nos emos embarcado en 3
un motocar y nos emos ido al pueblo de San salvador una vez 4
llegada nos emos sentado a. descansar y despues nos emos ido 5
a su chacra del profesor nos, emos sentado a comer y despues 6
nos emos ido a cojer palta y mi compañera estrella a subido 7
al árbol de palta mientras nosotros yo y Sunita estabamos 8
jugando con Luis y Federico y el profesor: dijo bamos 9
ya a contamana y nosotros, emos buuelto por esos cerros casi 10
me caigo en ese cerro y pasamos un puente, casi 11
tambien me caigo y pasamos de un platanal para llegar 12
a contamana y despues el profesor nos dijo para 13
esperarla y nosotros le emos echo caso. y cuand 14
estabamos llegando a contamana y el profesor nos a dicho 15
para embarcarnos en un motocar y yo le echo parar donde era 16
mi casa. 17

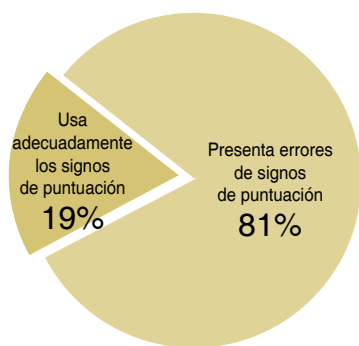
En este texto, el uso de la coma y del punto parece responder solamente a una entonación en la pausa que, subjetivamente o enfáticamente, hace el alumno, pues no obedece a una correcta distribución sintáctica. El uso inadecuado del punto lo podemos ver en la línea 3.

Aquí se interrumpe la frase “el profesor. Luis Alfonso” con un punto innecesario. Lo mismo sucede en la línea 5. Note que en la línea 2 aparece una coma donde debió colocarse un punto y seguido. Si bien el estudiante todavía no sabe aún distinguir la función jerárquica de la coma y del punto, sí delimita, en este caso, las proposiciones de forma adecuada.

La ausencia de coma o punto y seguido como signos de delimitación son evidentes antes de las frases contenidas en la línea 4 (“[...] una vez llegada [...]”), la línea 6 (“[...] nos, hemos sentado a comer [...]”) y la línea 10 (“[...] casi me caigo en ese cerro [...]”).

Por último, también se puede observar que el estudiante pudo colocar puntos seguidos en otros espacios del texto en los que se hace la delimitación de las proposiciones a través de la conjunción “y”. Por ejemplo, eso ocurre en la línea 6 (“y después [...]” en vez de “. Después [...]”).

Resultados



Solamente el 19% de estudiantes no cometió errores en este aspecto.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN COHESIÓN TEXTUAL?

Con respecto a la cohesión, existe una tendencia en los docentes a trabajar estos elementos de manera aislada. Se trabaja indistintamente la puntuación, los conectores y los referentes. No se asume la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los conectores y signos de puntuación como una habilidad al servicio de la producción de textos —una habilidad cuya función principal es que los estudiantes puedan reparar en estos elementos cuando escriben—. Con respecto al uso del punto, una de las posibles causas de los errores en el uso de este signo de puntuación radica en la confusión que existe entre la entonación y la puntuación.⁸ Es frecuente, en la práctica docente y en el contenido de varios materiales educativos, afirmar que la puntuación indica la entonación y las pausas orales. Se les dice a los estudiantes que coloquen coma cuando encuentran una pausa corta y un punto cuando

8. Al respecto, Cassany (1996a) afirma que, al relacionar puntuación con entonación, “caemos en una confusión teórica de fondo que, a la larga, termina desorientando al aprendiz y distrayéndolo de las auténticas funciones de la puntuación”. También Ferreiro (1999) menciona que la entonación en sí misma no está representada gráficamente (solo, y es discutible, en los signos de interrogación o admiración). Al respecto dice: “Una de las funciones fundamentales de la puntuación es indicar unidades de procesamiento, en espacios mucho mayores que el de la palabra. Los espacios en blanco entre palabras ya indican ciertas unidades de procesamiento, pero estas otras marcas (las de puntuación) señalan unidades mayores”.

encuentran una pausa larga. Cabe aclarar, entonces, que la puntuación no copia las pausas que hacemos al pronunciar un texto. La función de la puntuación en la escritura no se subordina a una mera transcripción de la oralidad, sino a una ordenación de las ideas que obedece a la naturaleza del código escrito.

Respecto al uso de conectores de secuencia, algunas de las probables causas de que no se usen es, nuevamente, la creencia de que el texto escrito es un calco del discurso coloquial en el que a veces no hay conectores explícitos y/o predomina el uso de la conjunción “y” como marcador reiterativo o enfático.

Asimismo, otra posible causa radica en el desconocimiento del uso funcional y práctico de la diversidad de conectores de secuencia (“entonces”, “aunque”, “después”, etc.), asociados a funciones específicas (de causa, consecuencia, de adición, de tiempo, etc.).

Por otro lado, el uso inadecuado o desuso de los conectores puede deberse a que la práctica docente no enfatiza que la redacción escrita no solo es emitir una serie de ideas, sino que es necesario estructurarlas, ordenarlas y conectarlas para que explícitamente se entienda la relación que hay entre ellas y así se construya el texto.

Finalmente, a partir de los resultados referidos a dos aspectos importantes de la escritura —la coherencia y la cohesión—, encontramos que es posible que exista un desconocimiento por parte de los docentes de estas categorías que estructuran los textos. Si no se asume el texto como un proceso en el cual el estudiante a medida que revisa su escrito va evaluando la relación entre las ideas, el orden lógico de las mismas y el uso de elementos que cohesionan los textos —como los conectores y la puntuación—, entonces es poco probable que desde la escuela se desarrollen las capacidades para escribir textos con estas características.

5 | La adecuación gramatical



Los conocimientos gramaticales por sí mismos son estériles si no pueden aplicarse en la construcción de textos escritos adecuados. Los tradicionales métodos de enseñanza de la gramática basados en la memorización de paradigmas verbales, en el aprendizaje de categorías, en la memorización de nombres y clasificaciones no son eficaces para enseñar a escribir de forma gramaticalmente correcta. El conocimiento explícito no basta, ya que no garantiza que el estudiante aplique esos conocimientos en estructuras bien construidas, en enunciados gramaticales. Dominar la sintaxis significa más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan; es aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor.

En este aspecto, se evaluó la cantidad de errores gramaticales considerando los siguientes criterios de error:

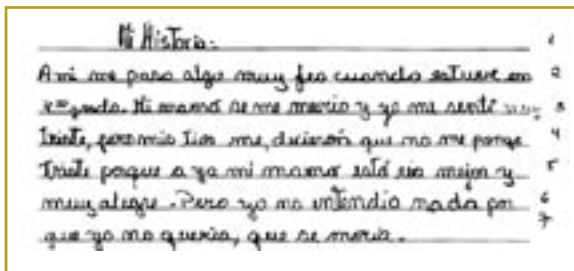
- Falta de concordancia entre sujeto y verbo (“Mis amigos trata de hacer cosas solos.”);
- Falta de concordancia entre sustantivo y adjetivo (“lápiz negros”, “regla corto”);
- Falta de concordancia entre nombre y pronombre (“le dijo a todos”, “ponerlo a los trabajos nombre”);
- Falta de concordancia en género y/o número entre dos oraciones (“Generalmente, el estudiante más ocioso no hace nada en los trabajos en grupo. Pero {sujeto tácito} sí se benefician con la nota.”);
- Subordinaciones mal insertadas (“un lápiz con los que subrayar”);
- Alteraciones incorrectas del orden de la frase (“de comunicados un cuaderno”); y otras que puede considerarse ambiguas (“Pan hay blanco, tostado, oscuros, de muchas formas.”); y
- Presencia de anacolutos y frases u oraciones “confusas”.

No se consideraron como errores, por estar más relacionados con una normativa que puede no influir en la comprensión del texto, los siguientes casos:

- Empleo inadecuado de gerundios (“Me curé enfermándome de gripe.”);
- Errores de régimen (“libro forrado en plástico”); y
- Errores de dequeísmo.

A continuación, se presentará un texto en el que el estudiante presenta errores gramaticales.

Ejemplo 1



Transcripción

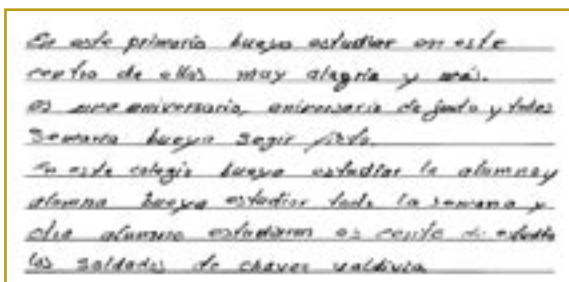
Mi Historia:	1
A mi me paso algo muy feo cuando estuve en	2
4to grado. Mi mamá se me murio y yo me senti muy	3
triste, pero mis tios me dicerón que no me pongue	4
triste porque a ya mi mamá está sea mejor y	5
muy alegre. Pero yo no entendía nada por	6
que yo no quería, que se moria.	7

En el texto anterior, se puede observar un error gramatical muy claro:

Líneas 6 y 7: La frase “pero yo no entendía nada porque yo no quería, que se moria”. Es evidente el error en el modo del verbo. Como vemos, el modo debería ser subjuntivo.

A continuación se presentará un texto en el que se presentan algunos errores de discordancia.

Ejemplo 2



Transcripción

En este primaria bueya estudiar en este	1
centro de ellos muy alegría y más.	2
es una aniversario, aniversario de junto y todos	3
Semana bueya seguir fieta	4
En este colegio bueya estudiar la alumno y	5
alumna bueya estudiar todo la semana y	6
otro alumno estudiaron es cente de estudia	7
los soldados de Chavez valdivia.	8

Veamos el análisis de los errores gramaticales que presenta este texto:

En la línea 1: En la frase “este primaria”, es evidente la discordancia de género.

En la línea 2: La expresión “muy alegría” revela un caso muy común en la variedad andina, la misma que reinterpreta muchos nombres o sustantivos como adjetivos. Esta evidencia es interesante porque el estudiante utiliza como adjetivo calificativo una palabra que no cumple tal función.

En la línea 3, se escribe “una aniversario” en lugar de “un aniversario”. Este es un caso de discordancia de género.

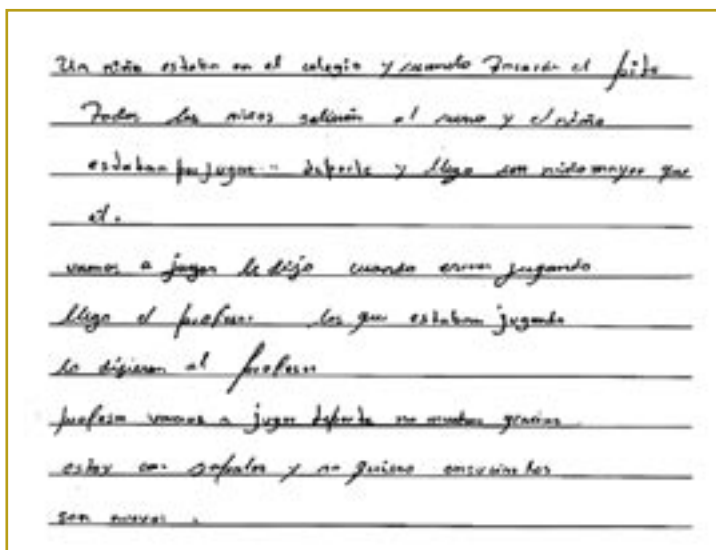
En la línea 5, se encuentra la frase “la alumno” por “el alumno”. Este es un caso de discordancia de género.

En la línea 6, hallamos la expresión “todo la semana” en lugar de “toda la semana”. Este es un caso de discordancia de género.

Por último, en la línea 7, el estudiante escribe “otro alumno estudiaron”. Este es un caso de discordancia de número.

A continuación, se muestra otro texto que evidencia algunos errores gramaticales.

Ejemplo 3



Transcripción

Un niño estaba en el colegio y cuando tocaron el pito	1
todos los niños salieron al recreo y el niño	2
estaban por jugar deporte y llegó un niño mayor que	3
él.	4
vamos a jugar le dijo cuando eran jugando	5
llegó el profesor los que estaban jugando	6
lo dijeron al profesor	7
profesor vamos a jugar deporte no muchas gracias	8
estoy con zapatos y no quiero ensuciarlos	9
son nuevos.	10

Veamos el análisis de los errores gramaticales que presenta el estudiante:

En las líneas 2 y 3, se halla la frase “el niño estaban” en lugar de “el niño estaba”. Este es un caso de discordancia de número.

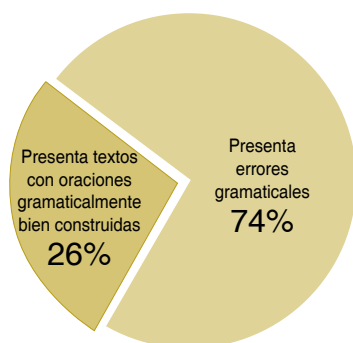
En la línea 5, el estudiante escribe “eran jugando” por “estaban jugando”. Aquí se confunden los verbos “ser” y “estar”.

En la línea 7, encontramos la expresión “lo dijeron” en lugar de “le dijeron”. En este caso, encontramos un fenómeno interesante. Se trata del “loísmo”, es decir, la generalización o simplificación del pronombre para referir tanto

al complemento directo como el indirecto. Esto se evidencia en el ejemplo por la frase “al profesor”, que exigiría “le” por ser complemento indirecto. Sin embargo, el hablante solo cuenta con un pronombre para todos los usos.

Es igualmente interesante que, al tener el niño una competencia escrita que reproduce rasgos de oralidad, inserta los diálogos sin marca alguna. Si se le evalúa normativamente, el texto linda con lo caótico; pero puede ser entendido de mejor forma si se piensa que es un texto oral que simplemente ha sido traspasado tal cual al código escrito.

Resultados



En la prueba, solo el 26% de estudiantes evaluados en sexto grado construyeron un texto que presentaba todas sus oraciones gramaticalmente adecuadas.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN ADECUACIÓN GRAMATICAL?

Es posible que los contenidos vinculados a la competencia de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos (referidos a la gramática) sean trabajados por los docentes de manera desordenada y aislada. El desorden es evidente cuando no es clara la lógica en la secuencia de los contenidos gramaticales. Por ejemplo, los docentes inician el trabajo de gramática con la presentación del sustantivo, después pasan a la oración y, luego de varias sesiones, trabajan el verbo; o, en otros casos, empiezan el trabajo indistintamente por el verbo, sustantivo, adjetivo y otras categorías. Esta secuencia “ilógica” podría generar que los estudiantes no logren entender el sentido de la gramática en sí. Asimismo, el trabajo de esta competencia de forma aislada es evidente, pues la gramática como contenido no está al servicio de la comprensión ni producción de los textos que los estudiantes realizan ni de su contexto cotidiano.

Según el enfoque del área, la práctica de la gramática debe tener como propósito brindar al estudiante una herramienta eficaz para comunicarse. Sin embargo, es posible que la enseñanza de la gramática en las aulas haya ignorado las competencias comunicacionales.

A este respecto, Cassany señala que “[...] la reflexión sobre el funcionamiento de las reglas gramaticales es una actividad que mejora el conocimiento de la lengua y la estructuración del pensamiento” (Cassany et al 2003: 366).

Finalmente, las encuestas de Oportunidades de Aprendizaje (ODA) —que se tomaron como parte de la EN 2004 a los docentes de los estudiantes evaluados en sexto grado de primaria— muestran que la gramática, la puntuación y la ortografía son los contenidos del área de Comunicación más desarrollados por el 57,3% de los docentes encuestados. Es decir, esta

gran parte de docentes privilegia la enseñanza de la gramática —como el reconocimiento de las partes de la oración, la identificación de sujeto y predicado, y la clasificación de los adjetivos— por sobre la producción escrita de textos. Sin embargo, los resultados de la evaluación revelan que la enseñanza de la gramática está descontextualizada de la comunicación.



Con independencia del hecho de que el texto fuera o no adecuado a la consigna, fueron contadas todas las palabras del texto definitivo. Asimismo, fueron contadas todas las palabras que presentaban errores. El objetivo fue poder relacionar ambas cantidades para establecer una proporción que nos señalara qué tan poblado de errores se encuentra el texto.

En la evaluación, fueron considerados como errores de léxico los siguientes:

- a) El empleo de una palabra por otra a partir de cierta afinidad entre ellas: “el barco *sufragó* debido al peso (por *naufragó*)”, “ella es una mujer muy *clamorosa* (por *glamorosa*)”.
- b) El reemplazo de una palabra por otra que es su sinónimo en otro contexto: “ese tipo es un *subconsciente* (por *inconsciente*)”, “es necesario *mirar* todas las posibilidades (por *contemplar*)”.
- c) El desconocimiento de las reglas formadoras de palabras a partir de formas léxicas más simples (“*descomprensión*” por “*incomprensión*”, “*deshumano* por *inhumano*”, “*inconocimiento*” por “*desconocimiento*”, “*tigra*” por “*tigresa*”, etc.).
- d) La no identificación de los límites de las palabras (“*abeces*” por “*a veces*”, “*voyhaber*” por “*voy a ver*”, “*osea*” por “*o sea*”).

Se tomó en cuenta que los errores de léxico se diferencian de los de ortografía —que no son evaluados dentro de este aspecto—. No se consideraron como errores el uso de mayúsculas, el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar, la incorrecta separación en sílabas, los grupos “mp”, “mb”, “-aba”, “-sión”, “-ción”, las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no corresponda al léxico. Tampoco se tomó en cuenta la repetición de palabras —error que responde, en general, a un problema de atención—.

A continuación, se presenta la descripción de algunos ejemplos representativos extraídos de las pruebas de los estudiantes.

Ejemplo 1

Se iba a su casa:
Una ves mi tiyo salio ala calle una Tarde a paeear
un rato ise encontro con un amigo i su amigo
le dijo vamos un rato a esa Tienda a Tomar
un par de serbesas i entraron a la tienda
a Tomar serbesa i seguian Tomando iha era
nueve dela noche i mi tiya estaba preocupada
por que su esposo nose beniya i mi tiya
saliya a buscar Tienda por Tienda iya era
once dela noche pero no le encontro i se
puso a llorar i deay se regreso a su casa
muy preocupado pero su esposo yano esta
ba Tomando sino sabian ido ala
discoteca a bailar con unas chicas i se
pusieron a tomar en la discoteca
imiTiyo se se enamoro de esa chica y yano
se hiba asu casa de berguensa.

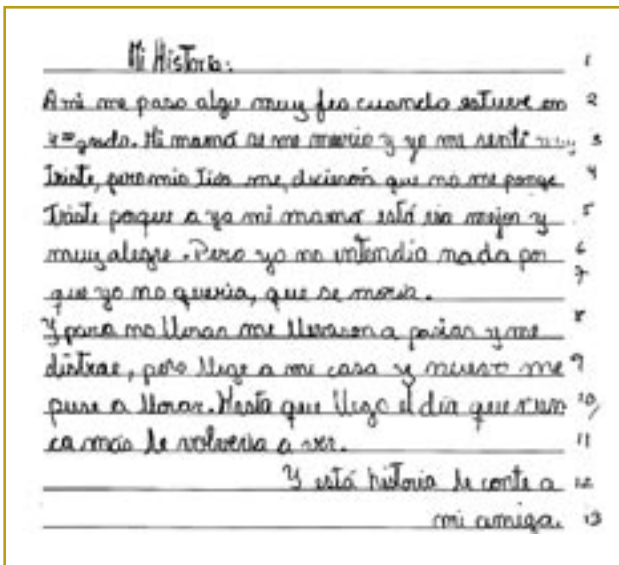
Transcripción

Se iba a su casa: 1
Una ves mi tiyo salio ala calle una Tarde a paeear 2
un rato i se encontro con un amigo i su amigo 3
le dijo vamos un rato a esa Tienda a Tomar 4
un par de serbesas i entraron a la tienda 5
a Tomar serbesa i seguian Tomando iha era 6
nueve dela noche i mi tiya estaba preocupada 7
por que su esposo nose beniya i mi tiya 8
saliya a buscar Tienda por Tienda iya era 9
once de la noche pero no le encontro i se 10
puso a llorar i deay se regreso a su casa 11
muy preocupado pero su esposo yano esta 12
ba Tomando sino sabian ido ala 13
discoteca a bailar con unas chicas i se 14
pusieron a tomar en la discoteca 15
imiTiyo se se enamoro de esa chica y yano 16
se hiba asu casa de berguensa. 17

En el texto anterior, los errores de léxico son varios. En primer lugar, podemos observar una segmentación incorrecta de las palabras en la línea 2 (“ise” por “y se”), en la línea 3 (“atomar” por “a tomar”), en las líneas 11 y 15 (“yano” por “ya no”) y en la línea 16 (“asu” por “a su”).

En segundo lugar, en las líneas 1, 6, 7, 8 y 15, aparece un grupo de palabras cuya representación es sistemática y reemplaza al hiato: “tiyo” por “tío”, “tiya” por “tía”, “beniya” por “venía”, “saliya” por “salía”. Este puede ser considerado un error de léxico pues no corresponde a la variedad formal del texto. El desconocimiento de dicha variedad se debe posiblemente a la influencia de una variedad oral de castellano que maneja el estudiante. El caso de las líneas 5 (“iha” por “ya”) 10 (“deay” por “de ahí”) y 12 (“sabian” por “se habían”) es distinto, ya que la forma de estas expresiones sí afecta el significado de estas palabras o frases.

Ejemplo 2



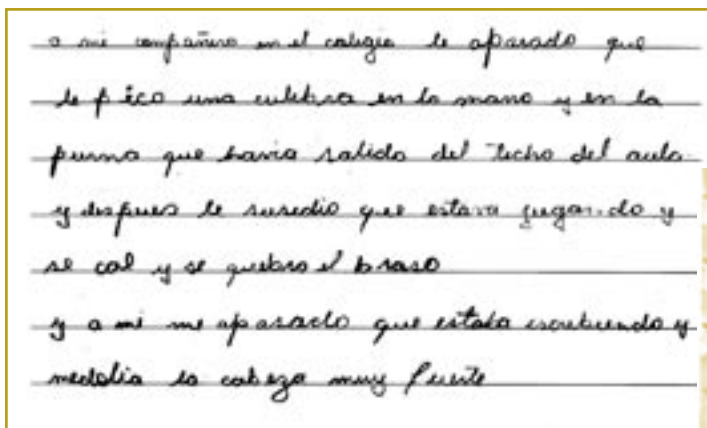
Transcripción

Mi Historia:	1
A mi me paso algo muy feo cuando estuve en	2
4to grado. Mi mamá se me murio y yo me senti muy	3
triste, pero mis tios me dijeron que no me ponga	4
triste porque a ya mi mamá estaría mejor y	5
muy alegre. Pero yo no entendia nada por	6
que yo no queria, que se moria.	7
Y para no llorar me llevaron a pasar y me	8
distras, pero llege a mi casa y nuevo me	9
puse a llorar. Hasta que llege el día que nun	10
ca más le volveria a ver.	11
Y esta historia le conte a	12
mi amiga.	13

En este texto, en las líneas 4 (“dijieron” por “dijeron”, “ponga” por “ponga”) y 9 (“distras” por “distras”), el estudiante evidencia el desconocimiento de la forma de los verbos irregulares “decir”, “poner” y “distras” en ciertos tiempos y modos verbales.

En las líneas 5 (“a ya” por “allá” y “está ria” por “estaría”), 6 y 7 (“por que” por “porque”), encontramos errores en la segmentación o problemas en la identificación de los límites de la palabra. En el caso de la línea 9 (“nuevo” por “de nuevo” o “nuevamente”), se desconoce la forma de la palabra y/o su función en la frase (adverbio).

Ejemplo 3



Transcripción

a mi compañero del colegio le apasado que	1
le pico una culebra en la mano y en la	2
pierna que havia salido del techo del aula	3
y despues le susedio que estava jugando y	4
se cae y se quebra el brazo	5
y a mi me apasado que estava escribiendo y	6
medolia la cabeza muy fuerte.	7

En las líneas 1 y 6 (“apasado” por “ha pasado”) y 7 (“medolia” por “me dolía”), tenemos errores en la identificación de los límites de la palabra.

Ejemplo 4

un día la profesora dejó tarea. Y al otro día reviso y algunos alumnos no cumplieron en hacer la tarea. y la profesora comenzo a llamar por lista y cada uno se iba acercando con su cuaderno pero algunos no acabaron la tarea y la profesora les puso "B" y la profe como es tan buena les dijo que al día siguiente les iba a revisar la tarea y les puso 15 por irresponsables. Pero que otro día q' no golviera a pasar por que defrente iba a poner "C" desde ese día todos cumplen con sus tareas.

Transcripción

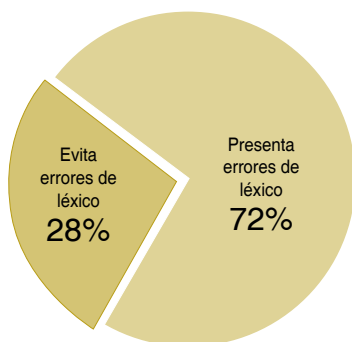
un día la profesora dejó tarea. Y al otro 1
día reviso algunos alumnos no cumplieron en 2
hacer la tarea. y la profesora comenzo a llamar 3
por lista y cada uno se iba acercando con 4
su cuaderno pero algunos no acabaron la 5
tarea y la profesora les puso "B" y la 6
profe como es tan buena les dijo que al 7
día siguiente les iba a revisar la tarea y 8
les puso 15 por irresponsables. 9
Pero que otro día q' no golviera a pasar 10
por que defrente iba a poner "C" 11
desde ese día todos cumplen con sus tareas. 12

En la línea 9, hay un ejemplo de desconocimiento de las reglas para producir nuevas palabras. Es un problema gramatical con la regla de formación de palabras con el prefijo “in-”: sabemos que cuando la raíz de la palabra a la que se añadirá el prefijo comienza con “r” o con “l”, el prefijo es “i-”, mientras que, en el resto de casos, es “in-” (según la consonante o vocal que le siga, confróntese el caso de “im-parable”, “in-fausto”, “in-cauto” e “in-admisible”).

En la línea 10 (“golvieron” por “volvieron”), observamos el desconocimiento de la forma de una palabra, que puede explicarse porque es un uso frecuente en otra variedad del castellano, es decir, es un “error” en la medida de que es propio de la lengua oral.

Finalmente, en la línea 11, tenemos dos errores de segmentación o de problemas de identificación de los límites de las palabras: “por que” por “porque” y “de frente” por “de frente”.

Resultados



Con estos criterios de corrección, se obtuvo que el 28% de estudiantes de sexto grado de primaria no comete errores de léxico al escribir sus textos, mientras que el 72% sí incurre en errores léxicos de algún tipo.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN LÉXICO?

Las dificultades en léxico pueden deberse a la variedad de castellano hablada por los estudiantes. Algunas palabras que son “correctas” en ciertas variedades, no lo son en el castellano estándar —por ejemplo, “segundaria” por “secundaria” o “dentrar” por “entrar”—. En otros casos, los errores se deben a que el estudiante escribe ciertas palabras como le suenan —por ejemplo, “rodia” por “rodilla”, “pasiar” por “pasear”, “guelta” por “vuelta”—. Posiblemente, en estos casos, la escritura pretenda transcribir esas palabras desde su pronunciación. Es probable que, si estos estudiantes tuvieran una mayor experiencia lectora, no tendrían problemas para escribirlas, porque ya conocerían su representación gráfica. En muchos otros casos, la necesidad de adecuarse al registro formal del texto lleva a los estudiantes a utilizar palabras difíciles y rebuscadas sin necesariamente conocer su significado, lo que los lleva a cometer imprecisiones.

Las observaciones de algunas prácticas pedagógicas suelen mostrar que los docentes, luego de la lectura del libro de Comunicación u otro texto, presentan a los alumnos las nuevas palabras y les explican su significado o se limitan a entregar al estudiante una lista de palabras para que ellos las busquen en el diccionario. Si bien la adquisición y el uso del vocabulario adquirido mejoran a través de la instrucción formal en el aula, mejoran mucho más en el contacto con la realidad, en situaciones diversas que demandan el conocimiento de temas diversos.

7 | La ortografía



Para asegurar el éxito de la comunicación, es necesario el uso de reglas ortográficas (tildes y grafías) establecidas por convención social. Estas reglas de corrección o estrategias de apoyo se aplican durante el proceso de composición del texto.

Conviene aclarar que, muchas veces, se le ha dado una desmesurada importancia al aspecto ortográfico hasta el punto de considerarlo como el equivalente a escribir o redactar correctamente. Esta creencia en docentes y estudiantes ha llevado a que la ortografía predomine por sobre otros aspectos más relevantes desde el punto de vista comunicativo. Sin embargo, es aconsejable considerar que las marcas ortográficas son solamente “marcas formales de la lengua escrita” (Cassany 2003) y no afectan de manera tan dramática la comprensión de los textos en comparación con los errores de coherencia y de gramática, por ejemplo.

Creemos que el aprendizaje de la ortografía no es tampoco irrelevante, pues su uso forma parte de convenciones sociales que se han establecido entre los usuarios de la lengua escrita y, por lo tanto, la ortografía es necesaria para escribir adecuadamente y situarnos de forma más eficaz y formal en el contexto comunicativo.

Para evaluar la ortografía en la prueba, fueron contados todos los errores en el uso de tildes y de grafías presentes en el texto. Luego, la cantidad de errores se comparó con el número total de palabras del texto para establecer una proporción que representase la tasa de error.

A continuación, presentaremos un texto en el que se evidencian algunos ejemplos de errores en este aspecto.

Ejemplo 1

Havia una ves una tortuga con el gigante el hombre gigante vivia en buenos Aires y era muy trabajador y un dia se hemfermo de grabedad y tenia hermanitos Pequeñitos a quienes daba de comer y un dia se henfermo más de grabedad y no havia quien lesde de comer a sus hermanitos y un Amigo que era directos del zoologico le dijo Amigo mio bete a vivir muy lejos deaca yote dare denero adelantado para que tu hermanitos puedan comer bien note preocupes por que yo te ayudare les dare de comer y les cuidare mucho tuno te preocupes de nada y tu bete para el monte y solo alla podras respirar Aire puro y te sanaras solo y me traeras cueros de Animales para y un dia salio a cazar animales miro Asia una laguna donde estaba una tortuga con un tigre que le queria ronperlo por la cabeza y entonses el hombre se acerca al tigre con la torta

Transcripción

Havia una ves una tortuga con el gigante el hombre gigante vivia	1
en buenos Aires y era muy trabajador y un dia se hemfermo de	2
grabedad y tenia hermanitos pequeñitos a quienes daba	3
de comer y un dia se hemfermo más de grabedad y no	4
havia quien lesde de comer a sus hermanitos y un Amigo	5
que era director del zoologico le dijo Amigo mio bete	6
a vivir muy lejos deaca yote dare denero adelantado	7
para que tu hermanitos puedan comer bien note	8
preocupes por que yo te ayudare les dare de comer	9
y les cuidare mucho tuno te preocupes de nada y	10
tu bete para el monte y solo alla podras respirar	11
Aire puro y te sanaras solo y me traeras cueros	12
de Animales para y un dia salio a cazar Animales	13
mira Asia una laguna donde estaba una tortuga	14
con un tigre que le queria ronperlo por la cabeza	15
y entonses el hombre se acerca al tigre con la torta	16

Este texto presenta los siguientes errores ortográficos:

- En la línea 1, se escribe incorrectamente “Havia” en vez de “Había”. En la misma línea, se observa la palabra “ves” por “vez” y “vivía” por “vivía”.
- En la línea 2, se encuentra la expresión “buenos Aires” por “Buenos Aires”. En la misma línea, se escribe de forma incorrecta “dia” por “día” y “hemfermo” por “enfermó”.
- En la línea 3, se observa “grabedad” por “gravedad” y “tenia” por “tenía”.
- En la línea 4, se observa “dia” por “día”, “hemfermo” por “enfermó” y “grabedad” por “gravedad”.
- En la línea 5, se escribe incorrectamente “havia” en vez de “había”, “quien” por “quién” y “de” por “dé” (del verbo dar).
- En la línea 6, podemos encontrar “zoologico” por “zoológico”. En la misma línea, se observa “mio” por “mío” y “bete” por “vete”.
- En la línea 7, se encuentra “aca” por “acá” y “dare” por “daré”.
- En la línea 9, se escribe de forma incorrecta “ayudare” por “ayudaré” y “dare” por “daré”.
- En la línea 10, se encuentra “cuydare” por “cuidaré” y “tu” por “tú”.
- En la línea 11, se observa “bete” por “vete”, “alla” por “allá” y “podras” por “podrás”.
- En la línea 12, se escribe incorrectamente “sanaras” por “sanarás” y “traeras” por “traerás”.
- En la línea 14, se observa “asia” por “hacia”.
- En la línea 15, podemos encontrar “queria” por “quería” y “ronperla” por “romperla”.
- En la línea 16, se escribe incorrectamente “entonses” por “entonces”.

Este texto evidencia que el estudiante desconoce las reglas de tildación. No ha tildado ninguna palabra en el texto. Es importante señalar que, a pesar de no haber hecho uso de las reglas, el texto se puede leer fluidamente.

En el caso del texto anterior, el estudiante escribió 167 palabras y cometió 39 errores de ortografía: alrededor de 23% de palabras (23,3%) presentan errores de ortografía.⁹

9. Este porcentaje se obtiene al dividir el número de errores entre el número total de palabras y luego multiplicar el cociente por 100; en este caso: $(39 : 167) \times 100 = 23,35\%$.

Resultados

Solamente el 0,5% de estudiantes de sexto grado de primaria no comete errores ortográficos.

En la tabla siguiente, se observa las frecuencias de las tasas de errores ortográficos de los estudiantes de sexto grado de primaria.

Tasa de errores de ortografía	
Ningún error	0,5%
Entre 1% y 2% del total de palabras	4,0%
Entre 3% y 4% del total de palabras	6,3%
Entre 5% y 6% del total de palabras	7,5%
Entre 7% y 8% del total de palabras	10,9%
Entre 9% y 10% del total de palabras	13,5%
Entre 11% y 12% del total de palabras	10,8%
Entre 13% y 14% del total de palabras	9,6%
Entre 15% y 16% del total de palabras	7,5%
Entre 17% y 18% del total de palabras	6,5%
Entre 19 y 20% del total de palabras	7,0 %
Entre 21 y 22% del total de palabras	6,2%
Entre 23 y 24% del total de palabras	2,4%
Entre 25 y 26% del total de palabras	1,0%
Entre 27 y 28% del total de palabras	1,5%
Entre 29 y 30% del total de palabras	1,2%
31% o más del total de palabras	3,6%

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN ORTOGRAFÍA?

En muchos casos, los errores de ortografía pueden explicarse por el proceso de composición que sigue el estudiante. Si el estudiante escribe según las ideas que se le van ocurriendo y no revisa su texto, es posible que se le pasen errores que podrían haber sido corregidos en una relectura, sobre todo en el caso de los errores en el uso de las tildes —que, en muchos casos, se deben a olvidos—. Es esperable, por ejemplo, que al escribir el texto en borrador, o al momento de elaborar una lluvia de ideas, el escritor obvie las tildes, puesto que se detiene más en la organización de las ideas que en aspectos superficiales del texto. Por otro lado, el caso de los errores de grafías suele ser diferente al de los errores en el uso de las tildes, puesto que, en la mayoría de veces, los errores de grafías no se deben a olvidos sino al desconocimiento de la representación gráfica de las palabras.

Sobre el desconocimiento de la ortografía de las palabras, diversas investigaciones señalan que uno de los factores que más influye en la adquisición del código escrito es la lectura. En el caso específico de la ortografía, la lectura expone al estudiante a la representación gráfica de las palabras. Muchas veces, nos ocurre como lectores que, al ver una palabra que presenta algún error de ortografía, nos da la impresión de que se ve rara —se ve mal—. Este fenómeno puede deberse a que ya hemos leído esa palabra muchas veces —aunque no le hayamos prestado atención a su escritura— y, por eso, descubrimos que no está correctamente escrita. Este hecho, que se produce cuando el escritor tiene cierta experiencia lectora, lo ayuda en el monitoreo de su propia ortografía. Sin embargo, si el escritor tiene muy poca experiencia lectora, no ha sido expuesto de manera suficiente a la escritura de muchas de las palabras que necesita escribir y esa es una de las posibles razones de que presente muchos errores en el plano ortográfico.

Es interesante anotar que el 53% de los profesores de Comunicación de los estudiantes evaluados en sexto grado de primaria declaró, en la encuesta de Oportunidades de Aprendizaje —que fue parte de los cuestionarios aplicados en la EN 2004—, que los contenidos que más ha desarrollado en el área son los referidos a la ortografía y la puntuación. Esto significa que aún está vigente la idea de que saber escribir se relaciona con conocer reglas de ortografía y puntuación. Sin embargo, estos aspectos no son los centrales en nuestra evaluación. La EN 2004 da mayor valoración a la eficacia del mensaje. Esta eficacia está relacionada con aspectos del texto más fundamentales como la organización de las ideas, la coherencia y la adecuación, por ejemplo. En ese sentido, un texto coherente, organizado y claro que presenta problemas de ortografía puede ser más eficaz que un texto sin errores ortográficos que presenta ideas irrelevantes, una mala disposición de los enunciados, errores de gramática y problemas de registro. Sin embargo, la ortografía no es irrelevante ni hay que dejarla de lado, puesto que como cualquier otra convención establecida es imprescindible para desempeñarse en la sociedad, pero no debe ocupar el lugar principal.



PARTE IV

Algunas recomendaciones para superar las dificultades de redacción de los estudiantes



Recomendaciones generales

El periodo que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad se considera crucial para adquirir los conocimientos lingüísticos básicos. Teniendo en cuenta que las experiencias tempranas, por lo general, tienen lugar en el hogar, los niños provenientes de hogares poco alfabetizados tendrán cierta desventaja al iniciar su proceso de escolarización. En los medios alfabetizados, los niños gozan de oportunidades mayores de observar y participar en acciones de lectura y escritura, de manera que el aprendizaje de la lengua oral se produce casi simultáneamente con la adquisición de una diversidad de conocimientos acerca de la escritura. Es en estos contextos favorecidos donde los niños, evidentemente, poseen muchos conocimientos previos sobre la lectura y la escritura, a diferencia de lo que sucede en los contextos poco letrados. Estas diferencias en cuanto a conocimientos sobre la escritura empiezan a establecer una brecha desde la educación inicial. Esta brecha irá creciendo en los grados posteriores si es que no existe una intervención pedagógica adecuada.

Por ello, es importante que la labor docente se enfoque en el respeto de los conocimientos sobre la lectura y la escritura que tienen los niños cuando ingresan al sistema educativo formal. El docente debe potenciar el avance del niño hacia niveles cada vez más elaborados de apropiación del sistema alfabético convencional. Por otra parte, la preocupación de los docentes no debe centrarse tanto en la manera cómo se enseña a leer y escribir, sino en la manera cómo el niño aprende estos procesos. Es recién a partir de este conocimiento que podremos ir trazando estrategias para desarrollar nuestra labor pedagógica. Parafraseando a la pedagoga venezolana Miriam Heller, el docente no debe buscar que el niño aprenda como él le enseña, sino que debe enfocarse en enseñar al niño como este aprende.¹

Para llevar a cabo su labor de facilitador del desarrollo de habilidades de lectoescritura, el docente debe tomar en cuenta tres aspectos fundamentales:

- a. Tener claridad en el manejo del enfoque comunicativo y de los procesos que forman parte del desarrollo de las tareas de lectura y escritura.
- b. Considerar los conocimientos con que llegan los alumnos a la educación formal y los que van adquiriendo en el proceso.
- c. Contar con orientación metodológica que le permita enfocar positiva y constructivamente las producciones escritas de sus estudiantes.

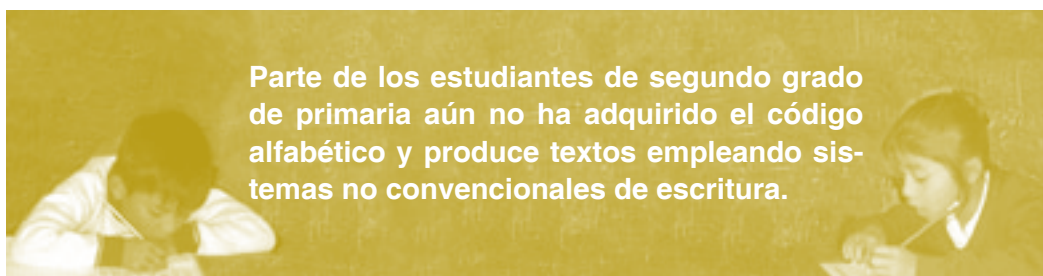
1. En Red Maestros de Maestros <http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=2830&id_portal=434&id_contenido=3996>.

Recomendaciones para superar dificultades específicas

Como se ha descrito en el apartado anterior, el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en relación a la producción de textos se ha realizado a partir de seis aspectos que permiten un diagnóstico claro de las dificultades que los estudiantes encuentran en la tarea de elaborar un escrito. Por ello, para efectos de un mejor ordenamiento, las sugerencias metodológicas serán planteadas sobre la base de los problemas diagnosticados en esos cinco aspectos señalados.

Parte de los estudiantes de segundo grado de primaria aún no ha adquirido el código alfabético y produce textos empleando sistemas no convencionales de escritura.

■ PRIMERA DIFICULTAD: EL TIPO DE ESCRITURA



Es fundamental que los niños de segundo grado logren incorporar el código alfabético como sistema de escritura que les permitirá interactuar socialmente. Para alcanzar esta meta, es necesario que el docente entienda la escritura como un sistema de representación en el que el niño debería entender la naturaleza de la lengua escrita (la función de los elementos escritos y sus relaciones) y no solo como un sistema de decodificación (mera correspondencia grafía - sonido). Esto implica la visión de un alumno activo que formula hipótesis durante la elaboración y comprensión de un escrito.

Las hipótesis que el niño formula deben ser reconocidas por el maestro como punto de partida para la progresiva adquisición del código alfabético. Esto releva la importancia del conocimiento y comprensión de los procesos cognitivos del aprendizaje de la escritura ya que, si el maestro no conoce cómo el niño que empieza a escribir desarrolla esta capacidad, podría entrar en contradicción con los procesos naturales que desarrolla el niño. En diversos libros, Emilia Ferreiro señala que, cuando el niño comienza a establecer correspondencias sonoras, no empieza con los fonemas sino con las sílabas. Así, cuando la enseñanza de la escritura parte del análisis atomístico de los sonidos (o fonemas) que conforman una palabra, se entra en contradicción con los sistemas de interpretación que tienen los niños acerca de las palabras. El niño, entonces, no aprende porque no entiende las hipótesis del maestro adulto y alfabetizado, y, por lo tanto, se limita a repetir. Ahí empiezan los desfases, porque estas hipótesis adultas que el niño repite mecánicamente, no las puede aplicar en otros contextos porque simplemente no las llegó a aprender de forma significativa. Entonces, el resultado son estudiantes que, por la manera en que han sido enseñados a abordar el código escrito, no logran escribir empleando el código alfabético. Asimismo, el docente debe reconocer que los niños son sujetos que piensan, que interactúan con lo escrito, que plantean hipótesis, deducen y sacan sus propias conclusiones. “No es alguien que solo escucha o ve y transcribe” (Ramírez 1999: 25).

Lo primero que debe asumir el docente es que el proceso constructivo de la escritura se trata de una tarea personal del niño; la consecuencia lógica de esta asunción es la diversidad de los tipos de escritura (presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético) y de los conocimientos previos con los que puede llegar el niño al aula —pueden tener la misma edad, pero haber pasado por diferentes experiencias con el sistema de escritura o, simplemente, no tener estas experiencias, como puede ser el caso de los niños que pertenecen a comunidades con escaso desarrollo de la cultura escrita—.

Frente a esta diversidad, el rol del maestro es de vital importancia ya que será él quien conduzca y ofrezca oportunidades de aprendizaje significativas a sus estudiantes.

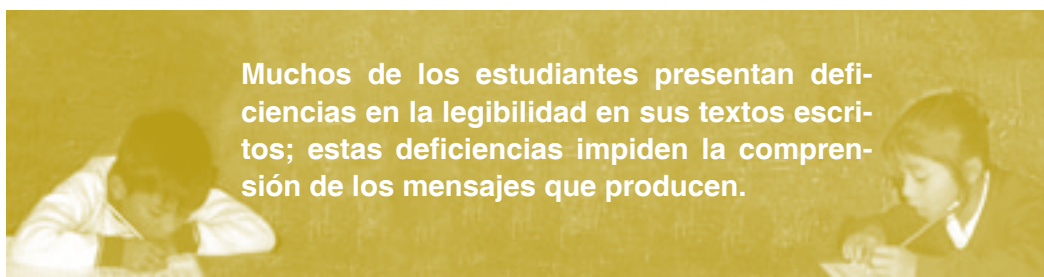
La primera tarea del maestro consistirá en acercarse y conocer a sus estudiantes, saber de dónde proceden, qué experiencias anteriores han tenido con el lenguaje escrito y qué tipo de escritura emplea cada uno de ellos para escribir. A partir de ese conocimiento, el docente deberá plantear actividades significativas que permitan la interacción del niño con el lenguaje escrito en contextos de comunicación real. Así, el docente deberá favorecer, tanto en contextos individuales como grupales, la exploración de sus estudiantes, la elaboración de hipótesis, la activación de saberes previos para la generación de nuevos aprendizajes, etc. Tal como lo indica Ramírez Arce:

Será necesario aprender a trabajar con varios grados al mismo tiempo: un grupo puede estar escribiendo cartas, otro dibujando para armar un cuento, otro construyendo expresiones con letras móviles, por ejemplo. O, si se entrega el texto de una canción a cada niño, se puede diversificar la tarea de modo que un grupo dibuje algo relacionado con el texto e intente escribir; otro busque palabras a las que les encuentre alguna letra igual seleccionada por ellos mismos; y otro trate de crear y escribir un nuevo título a la canción. (Ramírez 1999: 35)

Se trata, entonces, de diseñar actividades que permitan a los niños un trabajo grupal de reflexión y de toma de conciencia sobre lo escrito, siempre en situación de comunicación. Estas actividades deben ofrecer más oportunidades de lectura y deben permitir la interacción reflexiva con el código escrito y el desarrollo de las habilidades adquiridas.

El maestro debe promover el contacto permanente con el lenguaje escrito; este no debe quedar restringido al momento de la clase de Comunicación Integral. Asimismo, debe relacionar, cotidianamente, las actividades de escritura con las de expresión oral y juego. En ese sentido, es necesario que promueva el uso cotidiano del lenguaje escrito en ámbitos que vayan más allá de la escuela, demostrando que este puede desarrollarse normal y espontáneamente en contextos extraescolares y no formales.

■ SEGUNDA DIFICULTAD: LA LEGIBILIDAD



Cuando el docente se enfrenta a las producciones escritas de sus estudiantes, aparecen diversos aspectos complejos de manera simultánea: mala distribución de las ideas, repeticiones, contradicciones, puntuación deficiente, grafemas inadecuados, fragmentaciones de palabras, estructuras sintácticas incorrectas, etc. En este conglomerado de aspectos diversos, es preciso que el docente diferencie los tipos de errores que cometen sus estudiantes para poder implementar estrategias específicas que favorezcan el aprendizaje del niño.

Teniendo en cuenta que la escritura es un proceso que se desarrolla permanentemente durante toda la escolaridad del estudiante, el docente tendrá la posibilidad de privilegiar ciertos aspectos y posponer otros para más adelante. En segundo grado de primaria, la legibilidad es un aspecto importante a ser tratado.

Al respecto, es necesario que los docentes entiendan con claridad la diferencia que existe entre la legibilidad y la caligrafía. La caligrafía es un aspecto que no resulta fundamental para la comprensión; es, al contrario, un aspecto accesorio, pues no ayuda a estructurar la lengua escrita como sí lo hacen los aspectos semántico, sintáctico u ortográfico. Si un alumno dibuja la letra T sin la línea horizontal pero de modo tal que mantiene ciertos rasgos mínimos que la distinguen de la L o la F, la legibilidad —que es lo realmente importante— no se habrá visto afectada.

No debemos olvidar que, para el estudiante, ya implica un enorme esfuerzo estructurar los aspectos semántico, sintáctico u ortográfico. Si agregamos una exigencia más de tipo formal, no favorecemos el aprendizaje de la lengua escrita; podemos, en cambio, entorpecer dicho aprendizaje, ya que el estudiante estará pendiente de la caligrafía y descuidará los otros aspectos que son más importante al estar relacionados con el sentido y la coherencia de su texto.

Creemos que el único requisito que podría plantearse en este nivel es la legibilidad de los caracteres de manera que se diferencien unos de otros y que el texto pueda ser descifrado. Por ejemplo, si el niño emplea un círculo pequeño, sin el menor rasgo distintivo, para representar tres grafemas diferentes (a,e,o), evidentemente el texto será ilegible. Como vemos a continuación, si el niño cambia uno de los grafemas (letras), cambia el significado de la palabra, por eso es útil que sepa trazarlos y diferenciarlos.

p a l o : palo
e : pelo
o : polo

En este caso, sí hay un problema que debe ser resuelto, pero esta necesidad surgirá siempre de la misma actividad educativa y no de la exigencia impuesta por parte del docente.

Este nivel caligráfico no debe ser tratado cuando el niño está realizando las primeras escrituras. Las dificultades motrices en el trazado de letras (sobre todo cuando el niño recién comienza a escribir con letra cursiva) se van superando progresivamente a través de la práctica de escrituras en contexto o significativas. Si en este momento se insiste en el nivel caligráfico, es probable que el estudiante piense que la escritura es una mera práctica motriz y no una actividad donde lo central es la construcción de significados.

No se trata, entonces, de que el niño escriba con un solo tipo de letra coherente con un modelo caligráfico propuesto (o impuesto), sino de que los escritos que produzca puedan ser leídos y entendidos con claridad.

Los problemas de legibilidad requieren que el estudiante tome conciencia de que el texto que escribe está dirigido a un “otro” (que puede ser un estudiante, un profesor, un amigo y, en general, cualquier interlocutor) y que la intención fundamental es que ese destinatario comprenda el mensaje que le ha sido enviado.

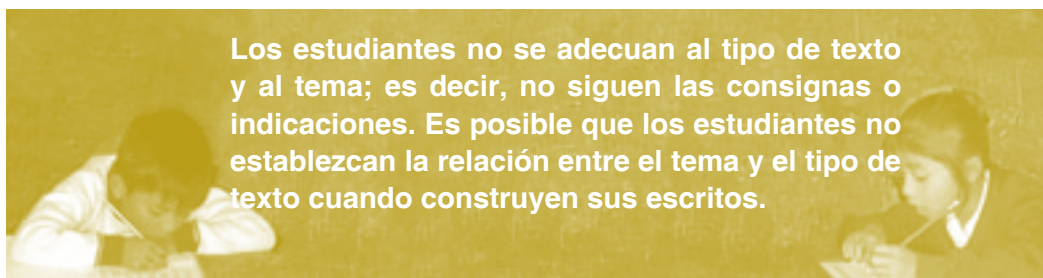
Es muy importante tener claro que los ejercicios de aprestamiento grafomotriz y caligráficos no son recomendables para los niños que presentan problemas en su legibilidad. Estos ejercicios repetitivos y mecánicos terminan cansando al niño y creándole muchas veces rechazo ante la tarea de escritura por temor a ser penalizado con “más planas” debido a la ilegibilidad de su letra. Estos ejercicios conducen a la desmotivación de los niños y, muchas veces, ellos desarrollan un doble patrón: presentan letras cuidadosas y legibles al momento del trabajo de planas, y muestran letras ilegibles cuando escriben textos reales y completos. La causa de este fenómeno radica en que a estos niños no les han propuesto tomar conciencia acerca del hecho de que la legibilidad es indispensable para lograr el aspecto más importante relacionado con el uso del lenguaje: la comunicación con el otro.

Para favorecer la legibilidad de las producciones escritas de los niños, se sugiere lo siguiente:

- Propiciar espacios de socialización de los escritos en el aula. Mediante estos espacios, los niños podrán leer en conjunto —y guiados por el docente— los textos elaborados por sus compañeros. El trabajo en estos espacios deberá ser orientado cuidadosamente para evitar críticas que, lejos de ser constructivas, podrían desmoralizar al autor del texto. Es de vital importancia que el docente dirija una mirada crítica al texto que se está evaluando y proponga a sus estudiantes esta actividad como un espacio para ayudarse de manera colectiva a mejorar sus producciones escritas. Debe quedar claro que se evalúa el texto, no a su autor; al evaluar un texto, podremos plantear observaciones como que no se puede entender la letra y no porque el alumno es flojo, desordenado o tiene problemas de aprendizaje. Esto es vital que se tenga claro porque, a partir de ahí, se pueden establecer las estrategias o tareas necesarias para el mejoramiento de ese texto. También es necesario considerar que no todos los textos escritos deben ser evaluados, ya que algunos de estos podrían estar ligados afectivamente al niño que los produce. Por ejemplo, si el niño le escribe a su profesora “una cartita” diciéndole cuánto la quiere, esta no la utilizará como insumo para la corrección, ya que los afectos expresados en ella quedarían relegados a un segundo plano en favor de una codificación efectiva. A raíz de la evaluación grupal de los escritos, se pueden hacer reflexiones relacionadas con el nivel de dificultad que tuvieron para entender el mensaje del texto, es decir, preguntarle al grupo si pudo leer el mensaje y, si hubo alguna dificultad, hacerla explícita. La consecuencia de la identificación de los problemas de legibilidad nos debe llevar inmediatamente a la sugerencia que pueda hacer el grupo acerca de cómo su compañero o compañera podría lograr que ese escrito pueda ser accesible para todos.

Los estudiantes no se adecuan al tipo de texto y al tema; es decir, no siguen las consignas o indicaciones. Es posible que los estudiantes no establezcan la relación entre el tema y el tipo de texto cuando construyen sus escritos.

■ TERCERA DIFICULTAD: LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA



Si se consideran los resultados de los estudiantes de segundo grado, se podrá observar que el porcentaje de estudiantes que se adecuó totalmente a la consigna —esto es, que se ajustó tanto al tema como al tipo de texto solicitado— es reducido.

Para que el estudiante pueda escribir su mensaje considerando la situación particular en la que se situará su texto, es necesario prestarle atención a la etapa de preparación, donde el niño debe reflexionar antes de escribir su texto final. En esta etapa, es preciso que el docente promueva el descubrimiento de temas que sean de interés de los niños, de manera que los ayuden a entender que la escritura es una oportunidad para crear y compartir producciones. Los niños, en esa etapa, deberían sentir la necesidad de escribir porque saben que tienen algo de decir y que hay “otro” que está dispuesto a recibir su mensaje.

Los docentes deben iniciar siempre esta etapa reflexionando con los estudiantes acerca del contexto o situación de comunicación particular en la que se enmarcará su texto. La escuela debe insistir en la ubicación del estudiante en el contexto de un ámbito de escritura dado; por ello, es preciso que el docente promueva la producción escrita con sentido genuino, es decir, que obedezca a necesidades reales de comunicación de los niños de manera que las consignas propuestas ofrezcan un marco contextual claro y bien definido que permita que los niños elijan un tipo de texto, en función del propósito que este persigue y del interlocutor al que está dirigido.

Las actividades auténticas de escritura podrían ser actividades diarias propias de los ámbitos de la escuela o de la casa, como firmar un registro, escribir recetas y menús, hacer listas de compras o de actividades que deben hacer en la escuela o en la casa (para recordarlas), escribir prescripciones médicas cuando juegan al doctor o al hospital, guardar los materiales colocando los nombres en los sitios correspondientes, ir a supermercados o centros comerciales para ver lo que la gente lee, etc.

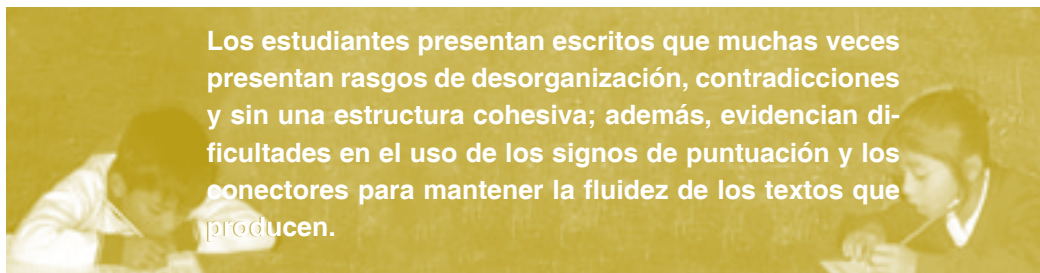
Para que los textos infantiles sean intencionales, los “temas” deberían ser elegidos por ellos mismos. Sin embargo, es más o menos común que los docentes identifiquen estos intereses generales y los utilicen como tema.

Al respecto, es importante señalar que “escribir sobre un tema” no es propio de un niño pequeño. Los niños escriben para alguien o para algo. Por ello, resulta más adecuado sugerir la utilización de diversos tipos de texto: una carta para quienes ellos quieran, la elaboración de una lista de cosas que desean comprar, la lista de personas que quieren invitar a su fiesta de cumpleaños, etc.

Es necesario, asimismo, que en esta etapa los niños realicen borradores previos al texto final. Los docentes deben alentar a sus estudiantes a escribir un borrador, sea en forma

de lluvia de ideas, palabras clave o esbozos escritos antes de redactar la versión final de su texto. En todo caso, es importante que los estudiantes utilicen, del modo que crean más conveniente, estrategias variadas que les aseguren buscar y ordenar sus ideas mediante el uso del borrador. Ello contribuirá a que los niños vayan tomando conciencia de la diferencia entre el código escrito y el código oral.

■ CUARTA DIFICULTAD: LA ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS (COHERENCIA Y COHESIÓN)



La presente evaluación demostró que, en general, y tomando en consideración el nivel de adquisición de la lengua escrita en el que se encuentran, los estudiantes todavía no usan de manera intencional y consciente elementos básicos que les permitan elaborar textos coherentes y cohesivos.

Como hemos visto, la causa principal de esta situación es que los estudiantes, en este nivel de desarrollo de su aprendizaje de la escritura, no logran desligar por completo el discurso oral del escrito; por ello, la intervención pedagógica a este respecto debe ser decidida. El docente, ya en este grado de la escolaridad, debe empezar a desarrollar estrategias pedagógicas destinadas a que los niños no trasladen la forma de comunicación oral espontánea al texto escrito —por ejemplo, debe promover el uso del borrador—. Los niños deben comprender que, cuando escriben un texto, es necesario planificar, rehacer, revisar, etc.

Los resultados de las evaluaciones de escritura han puesto en evidencia que la escuela ha enfatizado siempre la referencia que hace el texto a las cosas que están fuera del texto y ha prestado poca importancia a que los elementos de un texto pueden hacer referencia a otros elementos que están en el mismo texto. Muchas veces, las dificultades en la comprensión y producción no provienen de ignorar el significado de las palabras, sino de no lograr desentrañar las relaciones entre dichas palabras. Enseñar a leer o escribir no consiste solo en hacer conocer las reglas de escritura y ayudar al niño a coordinar los datos del texto con datos del contexto, sino, también, en orientarlo para que reconozca estas características intratextuales que tienen un peso decisivo a la hora de interpretar o producir un texto escrito.

En lo que respecta a la coherencia, el docente debe trabajar estrategias que estén orientadas a distribuir correctamente la información del texto, a colocarle un título adecuado, a evitar las repeticiones innecesarias de información, a evitar las contradicciones y las faltas de referencia (de manera que no existan en los textos digresiones o ausencia de información que no es posible reponer).

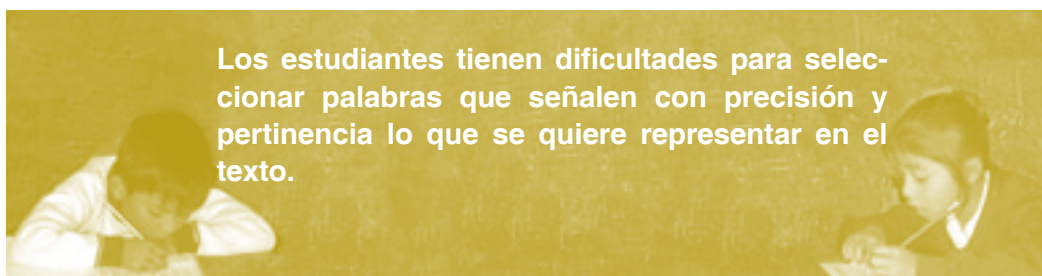
Por ejemplo, el docente deberá acostumbrar al estudiante a seguir los referentes preguntándose de quién se trata y cómo buscar la localización de tal o cual personaje en el texto (buscar, por ejemplo, pronombres que hagan referencia a palabras o proposiciones que se encuentren detrás, delante o fuera del texto).

Con respecto a la cohesión, es preciso trabajar el uso correcto de nexos lógicos. La presencia de estos es relevante en el aspecto de cohesión, pues son marcadores textuales que relacionan las ideas y orientan al lector para que la comunicación sea más eficaz. La pertinencia de estas unidades vinculantes hace posible que el texto (por más bien organizado que esté en el aspecto de coherencia) no sea un listado de ideas sino un conjunto o entramado de relaciones entre oraciones y entre párrafos.

En este grado, por ejemplo, se pueden plantear actividades y estrategias destinadas a que el niño pueda identificar dónde empieza y dónde termina una idea completa (oración), de manera que puedan emplear algunos nexos para separar estas ideas manteniendo así la cohesión del texto.

Los estudiantes tienen dificultades para seleccionar palabras que señalen con precisión y pertinencia lo que se quiere representar en el texto.

■ QUINTA DIFICULTAD: EL LÉXICO



Respecto de este punto, la presente evaluación mostró que los errores más comunes de los estudiantes de segundo grado fueron los cometidos por el desconocimiento llano de algunas palabras (“estómaco” por “estómago”, etc.) y por la no identificación de los límites de las palabras. Este último fue el principal error de léxico cometido en este grado. En el proceso de adquisición de la lengua escrita, es usual que, aun tratándose de niños alfabéticos, se sigan cometiendo este tipo de errores. Este hecho debería hacer que el docente preste especial atención a estos errores para ayudar a los niños a corregirlos. Evidentemente, las llamadas “escrituras continuas” en este nivel de la escolaridad deberían ser cada vez menores. Como el docente habrá notado, en las primeras producciones, lo más probable es que los niños escriban todo de corrido, sin el convencional espacio en blanco entre palabras. En general, esto sucederá cuando los niños escriban más que palabras sueltas y elaboren sus primeros textos con el fin de establecer alguna comunicación.

Para poder ayudar a superar estos inconvenientes, el docente deberá plantear ciertas situaciones puntuales como hacerles ver a los niños cómo la fragmentación léxica puede incidir en el significado de lo que queremos expresar. Por ejemplo, hacerles ver cómo no es lo mismo decir “El enano tiene gripe” que “Elena no tiene gripe” puede ser un primer paso hacia la toma de conciencia de la dificultad que plantea al lector una escritura que no tenga en cuenta la convencional separación de palabras. Así, estas actividades pueden estar encaminadas a hacerle ver al niño cómo la fragmentación léxica convencional tiene la función de facilitar el proceso de lectura. Luego de estas reflexiones, es necesario ir más allá y lograr que los niños releen sus propios textos y se fijen si separaron bien las palabras. El docente deberá estar ahí para resolver cualquier duda.

Para entender la importancia de este aspecto, consideremos las siguientes tres oraciones:

- a) En la casa de mi tío había un conejo blanco y peludo
- b) En la casa de mi tío había un conejo blanco y peludo
- c) En la casa de mi tío había un conejo blanco y peludo

Como puede verse, en el primer caso, la representación gráfica y la separación correcta de palabras nos permite comprender la oración sin problemas, es decir, la claridad en el nivel léxico nos permitió la comprensión de una estructura morfosintáctica simple. En el segundo caso, seguramente tendremos que hacer un proceso de reconstrucción o de reposiciones que hará que la captación del sentido no sea inmediata. En el tercer caso, es preciso reconstruir la articulación oral para poder entender el significado.

Nuevamente, si bien esta construcción inicial de la lengua escrita es la representación gráfica de la lengua oral, se debe tener en cuenta que el dominio de la lengua escrita implica un alejamiento paulatino de lo oral. Si bien el niño en esta etapa de su aprendizaje lleva a cabo ciertas identificaciones de lo gráfico con lo oral, la dirección que debe seguir ese proceso es hacia el dominio del código ortográfico convencional; este dominio le permitirá alejarse de la lengua oral y acercarse a la lengua escrita. Sin atender a estos problemas referidos al léxico y a la ortografía convencional, la lectura dejaría de ser lo que es para convertirse en un descifrado que nos haría depender de la articulación oral.

2 Sexto grado de primaria



En términos generales, es importante comenzar atendiendo las características de los ejercicios o tareas de redacción que se les encargan a los alumnos en la escuela. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones? ¿o son, simplemente, instrucciones a seguir, desvinculadas de su vida cotidiana, intereses y motivaciones?

Los resultados de esta evaluación no nos proporcionan información detallada sobre lo que sucede, concretamente, en el día a día en las aulas. Sin embargo, sí podemos hacer inferencias de lo que puede estar sucediendo con la escritura. Para ello, hemos estructurado el presente capítulo de sugerencias en función a los seis aspectos determinados en el análisis de los resultados.

Se presenta, en cada caso, un breve resumen de los problemas encontrados seguido de las recomendaciones para el trabajo pedagógico del docente en el aula.

Algunas recomendaciones generales

Es importante que los maestros se hagan algunas preguntas sobre las causas de las dificultades de los estudiantes en la escritura. Les sugerimos ser conscientes de dos cuestiones: la primera cuestión está relacionada con identificar sus propias dificultades al momento de escribir y la segunda está relacionada con entender que la escritura de un texto es un proceso.

En cuanto a la primera cuestión, sugerimos a los docentes hacerse las siguientes preguntas sobre su propia experiencia de escritura:

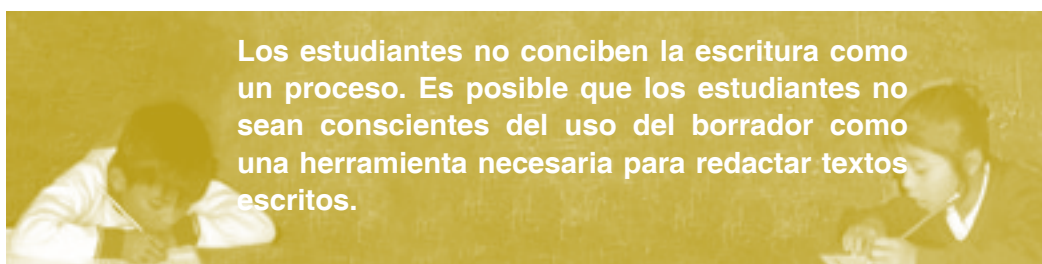
- ¿Qué es la escritura para mí?
- ¿Para qué escribo?
- Para mí, ¿es importante escribir?
- ¿Con qué frecuencia escribo textos?
- ¿Qué tipo de textos suelo escribir?
- ¿Me gusta escribir?
- Cuando escribo, ¿qué dificultades reconozco en mis textos?
- ¿Utilizo un espacio para elaborar esquemas, lluvia de ideas?

En cuanto a la segunda cuestión, es importante recordar que la escritura es un proceso que implica considerar etapas previas (esquema, borrador) y posteriores (revisión, reelaboración) al escrito definitivo. Por lo tanto, debe desterrarse el prejuicio de que solo los escritores novatos deben hacer borrador de sus escritos, sino que elaborar versiones previas es, efectivamente, parte indispensable del proceso de composición.

Es importante, también, considerar que la competencia de producción requiere, de la misma manera que las demás competencias, tratamiento pedagógico, conocimiento de la disciplina y manejo de la didáctica. Graves señala al respecto que: “enseñar bien a escribir no se diferencia de cualquier otra materia. El profesor tiene que conocer el tema, el proceso, los niños y los medios para que los estudiantes se conviertan en aprendices independientes” (Graves 1991: 27).

Algunas recomendaciones para superar dificultades específicas

■ PRIMERA DIFICULTAD: EL PROCESO DE COMPOSICIÓN



El manejo didáctico del maestro no debe reducirse a dejar composiciones para la casa como tarea domiciliaria; es necesario que se incorporen algunas estrategias como las que se detallan a continuación.

Es muy recomendable que el docente trabaje con sus estudiantes la elaboración de un cuaderno, libreta de notas, hojas para la escritura o carpeta. La escritura por parte de los estudiantes debería formar parte de un proyecto a mediano y largo plazo² (un bimestre o trimestre) en el que se pueda hacer el seguimiento a la elaboración de los textos.

Después de definir el tema con cada uno de los estudiantes, proponerles empezar su texto partiendo del borrador. Para ello, se pueden trabajar diferentes estrategias. La primera consiste en pedirle al estudiante que escriba todo lo que sepa o se le ocurra que puede servir para su texto en forma de “lluvia de ideas” o “punteo de ideas”. La segunda estrategia sería depurar las ideas definidas con la estrategia anterior y organizarlas en forma de esquema. Estos esquemas pueden tener diferente presentación: mapas mentales, mapas conceptuales, esquema de llaves, esquemas libres, etc. Una tercera estrategia sería identificar palabras clave y, a partir de estas, escribir los primeros acercamientos al texto.

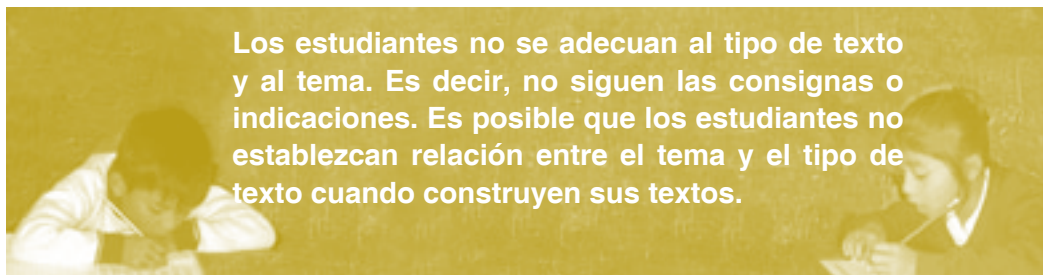
Asimismo, es necesario que la elaboración del borrador esté acompañada tanto de una autoevaluación como de una coevaluación. Es decir, el estudiante debe ser capaz de evaluar su proceso y replantearse, en caso de ser necesario, el esquema o ideas propuestas para el proyecto de producción.

Finalmente, es importante que se haga tomar conciencia a los estudiantes de las diferencias entre el código escrito y el código oral. Si bien el discurso coloquial fluye “sin borradores”, pues prima la espontaneidad y el automatismo, el estudiante puede pensar falsamente que los textos escritos son una copia o prolongación del código oral.³

2. Graves señala, al respecto, que la escritura puede considerarse como un trabajo de laboratorio y, en ese sentido, el trabajo con esta requiere de una especial finura y de un plazo no inmediato. (Graves 1991).

3. El código escrito tiene sus propios recursos para expresar las ideas.

■ SEGUNDA DIFICULTAD: LA ADECUACIÓN A LA CONSIGNA



En primer lugar, es importante considerar que, para escribir, es necesario, primero, ubicarse en una situación comunicativa concreta. Todo docente debe hacer uso de sus recursos pedagógicos y proponer diferentes situaciones problemáticas, o no problemáticas, para que los estudiantes las resuelvan mediante la escritura de textos. Es necesario, además, plantearse las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema sobre el que voy a escribir?, ¿cuál es el público que leerá mi texto? y ¿cuál es la intención comunicativa concreta de mi texto?

En segundo lugar, creemos que se debe partir de la necesidad de los niños de escribir o crear situaciones comunicativas que puedan interesar al niño y que puedan conducirlo a sentir la necesidad de la escritura.

Sugerimos seguir algunos pasos:

- El docente puede permitir que sus estudiantes elijan los temas para la escritura. Para ello, el docente puede proponer una lista de temas que puedan ser del interés de los estudiantes y, a partir de estos, puede solicitar que los estudiantes propongan nuevos temas.
- El docente debe pensar en temas sobre los que tenga una experiencia personal interesante y que crea que pueden ser de interés para los estudiantes. Resulta más fácil escribir sobre algo que se conoce que iniciarse en la escritura sobre algún tema totalmente desconocido.
- El docente puede realizar un plenario o puesta en común por medio del cual pueda hacer el seguimiento de las propuestas de temas. Puede, de esta forma, organizar la clase en función de los intereses de sus estudiantes. Así, es posible que la clase se divida, por ejemplo, en cuatro grupos de cinco estudiantes cada uno. Cada grupo puede especializarse en un tema específico (por ejemplo, un grupo puede escribir sobre los insectos caseros, otro sobre las anécdotas ocurridas durante el recreo, otro sobre historias de aparecidos, otro sobre la vida de los perros, etc.).
- Se recomienda que el docente fomente el uso del cuaderno, la libreta o la carpeta de producción de textos. Los estudiantes deben saber que tienen un espacio para escribir y que, en ese espacio, construirán sus textos desde las primeras ideas, lluvia de ideas, esquemas, borradores, averiguaciones, observaciones, etc. hasta la versión final del texto definitivo.

■ TERCERA DIFICULTAD: LA ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS (COHERENCIA Y COHESIÓN)

Los estudiantes tienen dificultades para redactar textos narrativos coherentes y cohesionados, pues prevalece la desorganización en las ideas o la reiteración de hechos sin relación entre sí, o las contradicciones. Además, los estudiantes presentan dificultades en el uso de conectores lógicos cuando redactan textos. Finalmente, las pruebas de producción de textos evidencian que los estudiantes no usan el punto o la coma como elementos que ayudan a cohesionar los textos.

Los maestros deben acompañar a los estudiantes a elaborar adecuadamente sus textos. Ello supone ayudarlos a realizar la búsqueda del tema, ordenar las ideas, hacer borradores, revisar y autocorregir sus escritos.

Por otro lado, trabajar la heteroevaluación en clase de producción de textos puede ser una estrategia muy útil para desarrollar capacidades de reflexión sobre las producciones de sus compañeros, pero también puede ser una oportunidad para desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos.⁴ Al respecto, Graves señala que “las investigaciones demuestran que los niños que ayudan a los otros pueden percibir con mayor facilidad lo que hace falta en sus propias redacciones” (Graves 1991: 23).

Asimismo, los docentes deben orientar a los estudiantes a tomar conciencia de la necesidad de usar los conectores en los textos que escriben. Es necesario que se pueda hacer consciente al estudiante de que, si quiere comunicarse mediante un texto escrito, es necesario presentarlo de manera articulada usando palabras que sirvan de enlace para dar cohesión a un texto.

Respecto de la puntuación, se recomienda poner mayor énfasis en el uso del punto y seguido. Es necesario que docentes y estudiantes dejen de lado la falsa idea de que la puntuación es un reflejo de la entonación, pues dicha idea más que aclarar puede confundir a los estudiantes.

Por otro lado, es importante considerar que algunas reglas normativas rigen la puntuación, pero que, a diferencia de muchas reglas ortográficas, lo hacen para contribuir con la coherencia y la cohesión de un texto, y darle el sentido que se desea.

Por todo ello, se recomienda que la revisión ortográfica tenga lugar en la última etapa del proceso de composición del texto, pues, si el escritor se preocupa desde un inicio (incluso desde el borrador o en el mismo texto final) por la corrección normativa del texto, pierde de vista lo esencial: la planificación del texto y la consecuente organización y pertinencia de las ideas contenidas en él.

A su vez, se recomienda insistir en la diferencia que hay entre la conjunción “y” como recurso coloquial y, por otro lado, de la “y” como recurso escrito de cohesión. Estrictamente la “y” es un conector de adición y no funciona adecuadamente como conector de causalidad ni de temporalidad —necesariamente—.

4. Las tareas vinculadas a la revisión de conectores, puntuación y gramática, por ejemplo, pueden tener lugar en estas revisiones.

El docente debe poner el mismo énfasis en el proceso mismo de la escritura que en el producto acabado y en la corrección. Además, cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y capacidades personales. No hay ninguna receta de redacción que sea válida para todos: cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para ella o para él.

Sugerimos seguir algunos consejos para una corrección eficiente del texto escrito:

- La corrección debe entenderse como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa. La corrección no es una forma de control periódica, que tenga que realizarse siempre de la misma manera, con las mismas técnicas, y que sea obligatoria. Después de haber asegurado en los estudiantes la conciencia de la autocorrección, es posible respetar el deseo de los alumnos que no quieran que se les corrija de una determinada manera. Además, el profesor puede variar las técnicas de corrección igual que varía los tipos de ejercicios de redacción: autocorrección guiada, por parejas o por el profesor; corrección del contenido, de los párrafos, de la forma o de la ortografía; corrección de esquemas, de borradores o de versiones finales.
- Debe corregirse solo lo que el estudiante pueda aprender. La corrección en la enseñanza tiene el objetivo de mostrar al alumno cómo puede mejorar su escrito. Las personas tenemos limitaciones para aprender: no podemos aprender muchas cosas a la vez y no aprendemos lo que tiene una dificultad muy superior.
- Deben darse consejos prácticos, concisos y precisos. Algunas consignas pueden ser “recribe esta parte del texto”, “fíjate en este párrafo, oración”, “amplía el párrafo”, “escribe frases más cortas”, “pon signos de puntuación”.
- El docente debe ser muy claro en lo que le pide al estudiante cuando se evalúa la escritura.

Los estudiantes cometen errores gramaticales de diferente tipo en sus escritos.

■ CUARTA DIFICULTAD: LA ADECUACIÓN GRAMATICAL

Los maestros deben trabajar la gramática de manera más funcional. En ese sentido, Casany et al (1998) señalan que:

- Siempre se deben introducir en un contexto los elementos que van a ser analizados morfológica o sintácticamente.
- En la medida de lo posible, se deben utilizar ejemplos reales del entorno social de los estudiantes.
- Deben abordarse conjuntamente los aspectos ortográficos y morfológicos (por ejemplo, las formas del imperfecto y el uso de la *v/b*; el verbo *haber* y la *h*, etc.), y el uso de la puntuación y la sintaxis.

En general, la enseñanza de la gramática en la primaria debe ser muy práctica y funcional. No es necesario que se incluya terminología especializada, porque el objetivo no debe ser que el estudiante aprenda nombres o etiquetas, sino que las categorías puedan ser presentadas funcionalmente y sin prescindir de contextos concretos.

Existen algunos ejercicios cuya práctica sirve para que el estudiante desarrolle sus habilidades relativas a la gramática al escribir textos. Estos ejercicios sirven para practicar la producción de oraciones, que es la habilidad gramatical más importante para elaborar textos. Sirven para reforzar el conocimiento implícito de la gramática; en ellos, no necesariamente se analizan de forma explícita las estructuras, sino que se llevan a la práctica los conocimientos gramaticales implícitos que le permiten al estudiante construir enunciados, aun cuando no sea consciente de que posee esos conocimientos. A continuación, presentaremos algunos de estos ejercicios adaptados del libro *Enseñar lengua* de Cassany, Luna y Sáenz (Cassany et al. 1998: 369).

Vestir la frase

Este ejercicio consiste en añadir palabras y frases a una frase básica; por ejemplo:



La actriz saludó a su público en el aeropuerto.

Se insertan palabras y frases en varios pasos.



- La **bella** actriz saludó a su público en el aeropuerto.
- La bella actriz saludó a su público en el aeropuerto **de la ciudad de Lima**.
- La bella **y famosa** actriz saludó a su público **peruano** en el aeropuerto de la ciudad de Lima.
- La bella y famosa actriz saludó a su **fervoroso** público peruano en el aeropuerto de la ciudad de Lima.
- La bella y famosa actriz **ganadora del premio** saludó **emocionada** a su fervoroso público peruano en el aeropuerto de la ciudad de Lima.

La oración resultante es más compleja, más elaborada. Sin embargo, comparte una estructura común con la oración base: el sujeto, el verbo, un objeto directo y un complemento circunstancial. Debe recalcarse que no es necesario que los estudiantes lleguen a explicitar ese conocimiento para llegar a producir este tipo de estructuras sintácticas más elaboradas. Asimismo, hay que aclararles a los jóvenes escritores que no es recomendable escribir oraciones demasiado largas, pues pueden ser más difíciles de comprender por parte del lector, además de ser más difíciles de construir sin cometer errores en el proceso.

Estos ejercicios también son útiles para enseñar reglas de puntuación relacionadas con la estructura sintáctica. Por ejemplo, en el ejercicio anterior, es importante mostrar a los estudiantes que —en la oración base— una coma entre “la actriz” y “saludó a su público en el aeropuerto” sería un error, porque estaríamos separando el sujeto del predicado. De la misma manera, se les debe indicar que es incorrecto escribir una coma entre el verbo y su objeto directo, en este caso, entre “saludó” y “a su público”. Luego, marcando los mismos límites entre los constituyentes de la oración, se aplican las mismas reglas de puntuación en las oraciones más elaboradas.

Deshacer la frase

Este ejercicio consiste en escribir un pequeño párrafo compuesto por oraciones cortas a partir de una oración compleja. Es un ejercicio útil para practicar la identificación y separación de oraciones. Se puede realizar a partir de los escritos de los mismos estudiantes, que tienden a escribir oraciones muy largas y enredadas. A continuación, se presenta un ejemplo:



Ayer en la tarde, el perrito peludo de color blanco que me regaló mi tía por mi cumpleaños y que siempre se escapa de la casa mordió tres veces de una manera inesperadamente agresiva a una viejita que paseaba tranquilamente por la calle y luego se regresó a la casa como si nada hubiera pasado.

La versión simplificada sería la siguiente:



Ayer, el perrito blanco mordió a una viejita. Se trata del perrito que me regaló mi tía por mi cumpleaños. Él siempre se escapa de la casa. Cuando escapó ayer en la tarde, mordió tres veces en la pierna a una viejita. Inesperadamente la mordió de una manera agresiva. Ella estaba paseando tranquilamente por la calle. Luego de morderla, se regresó a la casa como si nada hubiera pasado.

Calcar la frase

Este ejercicio consiste en escribir oraciones nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que la oración modelo, pero con un tema diferente. Por ejemplo:




- El jugador del que había oído hablar pateó la pelota con mucha fuerza.
- El ladrón del que hubiera querido esconderme vació mis bolsillos sin gran prisa.
- Los amigos con quienes he decidido trabajar recibieron mi llegada sin demasiada emoción.
- El niño al que has querido asustar saltó la cerca con mucha agilidad.

Este es un ejercicio muy útil para trabajar puntos difíciles de la gramática como las frases relativas, los gerundios, los pronombres y las preposiciones de manera práctica. En el ejemplo anterior se ejercita, por ejemplo, la construcción de frases relativas.


Variar la frase

Este ejercicio combina la creatividad y la variación sintáctica. Consiste en escribir la oración de todas las maneras posibles sin cambiar la información. Por ejemplo:


- 
- El alcalde del distrito de Independencia fue responsabilizado por el incendio en la municipalidad.
 - El responsable del incendio de la municipalidad de Independencia es el alcalde.
 - El incendio en la municipalidad de Independencia es responsabilidad del alcalde.
 - El alcalde es el responsable del incendio que hubo en la municipalidad de Independencia.

Sumar frases

Este ejercicio es útil para construir oraciones con frases subordinadas. Hay que construir una oración compleja a partir de dos o más oraciones simples. Por ejemplo:


- 
- Por la noche llegamos a un edificio abandonado. El edificio estaba situado a una cuadra del parque. En ese parque desapareció la muchacha.

La oración compleja sería la siguiente:


- 
- Por la noche llegamos a un edificio abandonado que está situado a una cuadra del parque en el que desapareció la muchacha.

Cambios de estilo directo e indirecto

Esta práctica también es útil para practicar la producción de oraciones subordinadas. Consiste en pasar una frase del estilo directo al indirecto. Asimismo, este ejercicio puede servir para ejercitar la correlación verbal. Por ejemplo:

- 
- La presentadora del programa anunció: "La ganadora del concurso de belleza recibió un premio que consiste en un viaje todo pagado a la ciudad de Cusco."

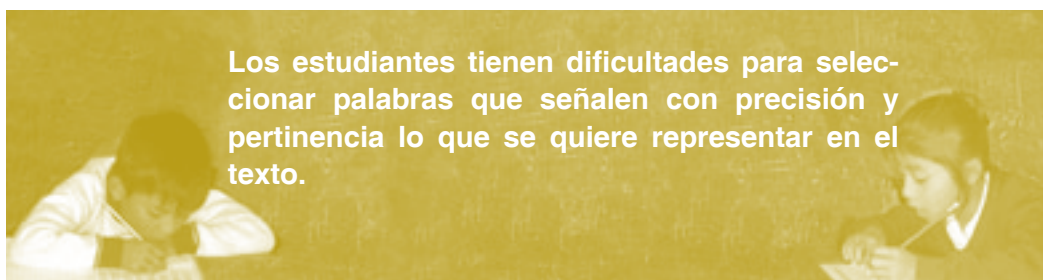
La versión en estilo indirecto sería la siguiente:

- 
- La presentadora del programa anunció que la ganadora del concurso de belleza había recibido un premio que consistió en un viaje todo pagado a la ciudad de Cusco.

Los ejercicios anteriores pueden adaptarse y combinarse según las necesidades específicas de los estudiantes y la intención pedagógica del maestro. Pueden realizarse sobre la base de sus propios textos, lo que le da un carácter significativo a la tarea.

Debe recordarse que el sentido de este tipo de ejercicios es ayudar a los estudiantes en la escritura de sus textos y no profundizar en el análisis sintáctico de las oraciones por sí mismo, y que estos ejercicios deben siempre estar acompañados de la redacción de textos completos.

■ QUINTA DIFICULTAD: EL LÉXICO



El objetivo de la clase de Comunicación debe ser mejorar la comprensión y expresión del estudiante. La adquisición del léxico es imprescindible para lograr este objetivo. Los estudiantes deben ser capaces de comprender las palabras de los textos que reciben y deben poder utilizarlas de forma adecuada en los textos que producen. Las actividades para aprender vocabulario no tienen sentido por sí mismas si no están subordinadas a objetivos comunicativos más amplios y como respuesta a necesidades concretas y a contextos reales.

La escuela debe plantear el aprendizaje del léxico de forma transversal y sobre todo en contextos significativos para los estudiantes. Por eso, hay que analizar las necesidades personales de los alumnos y las exigencias del entorno al que pertenecen.

Los estudiantes deben ser sujetos autónomos que desarrollan su vocabulario y no sujetos pasivos que memorizan palabras desconocidas, aisladas y fuera de contexto. Algunas estrategias para aprender y retener palabras nuevas al leer un texto cualquiera pueden ser, por ejemplo, deducir el significado de la palabra desconocida a partir del contexto, pensar en un contexto para utilizar la palabra nueva, asociar la palabra con un sinónimo o un antónimo e identificar sus diferencias, etc.

A continuación, presentaremos algunas estrategias orientadas a mejorar el léxico de los estudiantes. Es sumamente importante que estas estrategias puedan trabajarse en el contexto de la lectura de un texto.

Una primera estrategia consiste en identificar la raíz y los afijos⁵ en textos funcionales. Esta estrategia refuerza la idea de los estudiantes de que algunas palabras derivan de otras con las que comparten elementos en común, lo que puede ayudar a la interpretación de palabras nuevas que tienen como “base” palabras que sí conocen. Por ejemplo, la palabra “impredecible” consta de varias partes que por sí mismas otorgan parte de su significado a la palabra completa: “im-” o “in-” (que hace referencia a una negación), predecir (que a su

5. Este es un recurso didáctico muy útil para el análisis morfológico.

vez se compone de “pre-” que se refiere a algo anterior o previo y “decir”, que es una palabra conocida) y “-ble” que es un sufijo que transforma al verbo en un adjetivo. El resultado es que “impredecible” es un adjetivo que se refiere a algo que no se puede decir previamente, que no se puede presagiar o adivinar.

Es importante, además, relacionar la palabra con otras palabras que presentan las mismas partes: relacionar la palabra “impredecible” con otras como intocable, intachable, improbable, irresponsable, indecente, inconsolable; relacionar la palabra “predecir” con otras como predisponer, preseleccionar, preparar; relacionar la palabra “predecible” con otras palabras que comparten su raíz como predicción, predijo, predicen; etc.

Otra estrategia consiste en buscar derivados o inventar palabras nuevas a partir de una raíz cualquiera mediante mecanismos morfológicos. Por ejemplo, se toma una palabra cualquiera como “blanco” y se determina cuál es su raíz (blanc-). Luego se comienza a derivar la raíz por medio de diversos afijos: blanquear, blanquecino, blancura, emblanquecer, blancotas, blanquero, imblanqueable, blanquísimo, blanqueamiento, etc. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a aproximarse a las funciones de cada uno de los afijos; es decir, los ayuda a descubrir qué les pasa a las raíces desde el punto de vista semántico y gramatical cuando se les agrega estos sufijos, prefijos y combinaciones de ellos.

Otra forma de mejorar el léxico es escoger un texto y subrayar algunas de sus palabras. Este ejercicio enfoca la sinonimia de manera práctica a través de textos completos y no de listas de palabras. Los estudiantes deben buscar sinónimos para esas palabras (más precisos, más adecuados para el texto en general y para el contexto concreto de cada oración).

Por ejemplo, en el siguiente ejercicio, se han subrayado algunas palabras —algunas de ellas muy imprecisas— y se pide a los estudiantes que las reemplacen. Antes de empezar, es necesario, previamente, contextualizar el texto de manera que los estudiantes busquen expresiones sinónimas adecuadas a la situación. Por ejemplo, decirles que el siguiente texto va a aparecer en una publicación del Ministerio de Educación sobre la utilidad de Internet en la escuela y que deben adecuarlo a un registro más formal:



La Internet es una **cosa interesante** para las **personas que estudian** cuando necesitan **buscar datos**. Si bien, no todos tienen una computadora en casa, muchos **tienen cerca una** cabina de Internet. Utilizarlas no es muy **caro**, más bien es más **barato** que comprar una enciclopedia y otros libros necesarios para los trabajos **del cole**.

La versión corregida sería la siguiente:



La Internet es una **herramienta útil** para los **estudiantes** cuando necesitan **obtener información**. Si bien no todos tienen una computadora en casa, muchos **tienen acceso** a cabinas de Internet. Utilizarlas no es muy **costoso**; más bien, es más **económico** que comprar una enciclopedia y otros libros necesarios para los trabajos **escolares**.

Otro ejercicio puede estar enmarcado en el siguiente contexto: un texto que será publicado en un periódico muy respetable de la ciudad. Dicho texto⁶ tiene problemas de repetición de palabras. Hay que reemplazar las palabras que se repiten por sinónimos.



Las primeras potencias del mundo han acudido a la **cumbre** sobre el medio ambiente que se ha celebrado en Río de Janeiro. Parece ser que, más que para hallar soluciones, la **cumbre** ha servido para concienciar al mundo sobre la enfermedad del planeta. Muchos ecologistas han organizado una cumbre paralela. Esta **cumbre** ha servido para comprometer a los países que participaron en la **cumbre**.

La versión corregida sería la siguiente:



Las primeras potencias del mundo han acudido a la cumbre sobre el medio ambiente que se ha celebrado en Río de Janeiro. Parece ser que, más que para hallar soluciones, la reunión ha servido para concienciar al mundo sobre la enfermedad del planeta. Muchos ecologistas han organizado un evento paralelo. Este ha servido para comprometer a los países participantes.

Otro ejercicio puede consistir en simplificar el vocabulario de manera que el texto sea incluido en un libro para niños más pequeños. Es decir, los estudiantes deben reemplazar las palabras subrayadas por otras más sencillas que transmitan el mismo significado.

Los estudiantes, también, pueden desarrollar su creatividad y ampliar su vocabulario por medio de algunas actividades lúdicas como las cadenas de palabras (“ritmo a gogó, diga usted nombres de [...]): por turnos, los estudiantes deben decir una palabra siguiendo una consigna. Esta consigna puede ser de tipo formal o semántica.⁷

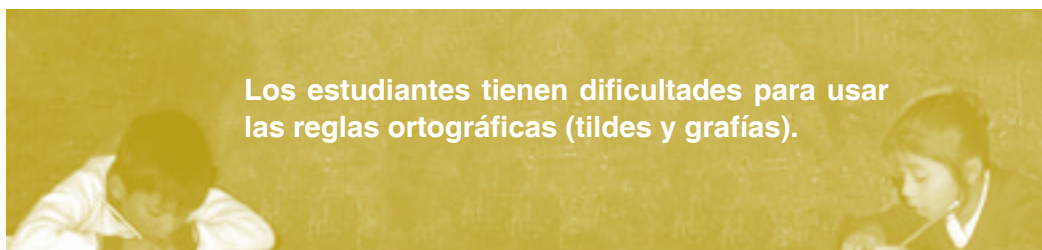
El diccionario es, asimismo, un elemento importante en la adquisición del vocabulario. Es útil que los estudiantes sepan utilizar este elemento de consulta no solo para sus clases de Comunicación, sino también para los demás cursos y fuera del aula. Un primer paso es mostrar a los estudiantes los diversos tipos de diccionario que existen: diccionarios generales, enciclopédicos, virtuales, bilingües, de sinónimos y antónimos, temáticos, etc. Cada uno brinda distinta información y es necesario que el estudiante los conozca de manera que su búsqueda sea más efectiva. Una actividad interesante para realizar en el aula es la búsqueda de una misma palabra en diccionarios de distintos tipos. Sin embargo, a pesar de la importancia de saber utilizar el diccionario, no se debe abusar de su uso. Es importante que los estudiantes lo utilicen en momentos específicos. En muchas ocasiones, es más adecuado deducir el significado de la palabra del contexto de la lectura.⁸

6. Texto adaptado de Cassany et al, *Enseñar lengua* p. 388.

7. Una consigna de orden formal puede ser buscar palabras que comiencen con un prefijo determinado, por ejemplo, “bi-” (bicampeón, bicolor, bimestre, bicicleta, bicentenario, bifurcación, bifocal, etc.). Una consigna de orden semántico sería, por ejemplo, decir un sinónimo cualquiera de la última palabra dicha en la cadena; también pueden ser nombrar palabras de un campo léxico cualquiera (por ejemplo, objetos del laboratorio, ríos del Perú, animales de la selva peruana, deportes, etc.).

8. Es interesante anotar que, a veces, el diccionario no da el significado que normalmente utilizamos. En ese sentido, entra en conflicto la “autoridad” del diccionario y los saberes previos del estudiante.

■ SEXTA DIFICULTAD: LA ORTOGRAFÍA



La ortografía debería trabajarse de acuerdo con el grupo de estudiantes, es decir, según sus conocimientos y dificultades particulares. No es conveniente dedicar semanas a aspectos ortográficos que no son representativos de las dificultades de los alumnos. Más que adaptarse a los libros de texto, los docentes deben adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes.

Es importante que los docentes puedan investigar o analizar cuál es el patrón de ciertos errores cometidos y cuál puede ser la causa. Puede que ciertos errores tengan un patrón común y concluyamos que se debe, por ejemplo, al uso incorrecto del plural de palabras como feliz, pez (felizes, pezes), o a la ausencia de h en muchas palabras (acer, abilidad), o a la inadecuada separación de palabras (depronto, derrepente). Las causas pueden ser algunas de las siguientes: palabras muy alejadas del vocabulario básico del estudiante, olvido de la forma de escribir algunas palabras de difícil ortografía, alto nivel de arbitrariedad en la grafía de ciertas palabras, etc. En esos casos, solo se trabajarán esos errores con ese grupo de estudiantes sin necesidad de que toda la clase lo haga.

Si los docentes reconocen que las prácticas de ortografía son poco agradables y que, muchas veces, parecen tomadas como una especie de castigo, se debe cuidar que no se conviertan en actividades mecánicas, pues así no se asegura luego el uso correcto de las tildes y/o grafías. Por ello, se sugiere que estas prácticas se reduzcan en número y extensión y que se enfatice el razonamiento de las reglas ortográficas: diálogo maestro-alumno sobre la ortografía, autocorrección, trabajo por parejas, deducción de las reglas, etc.

A continuación, presentamos algunos consejos para trabajar la corrección ortográfica:

- Una buena estrategia consiste en realizar prácticas ortográficas relacionadas al apareamiento analógico que pueden permitir trabajar la capacidad metalingüística. Por ejemplo, si se tiene dudas de cómo se escribe pereza, se podrá remitir a la escritura de palabras como certeza, realeza, rareza, belleza y hacer ver a los estudiantes que son sustantivos abstractos, cuya terminación es “-eza” y, de ahí, llegar a la regla.
- Otra estrategia recomendable es contextualizar la práctica ortográfica en frases, fragmentos y textos enteros. Definitivamente, no se puede restringir la ortografía a la relación sonido-grafía y tratarla solamente en el contexto de una sola palabra.



PARTE V

Conclusiones

Conclusiones



partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de segundo grado y sexto grado de primaria en la competencia de producción de textos escritos, se puede concluir lo siguiente:

Conclusiones de segundo grado de primaria

- Solo el 81% de los estudiantes de segundo grado produce escritos alfabéticos. A pesar de que es esperable que en este grado todos los estudiantes produzcan textos alfabéticos, encontramos que un 19% de estudiantes no ha adquirido el código de manera cabal. Esto quiere decir que si bien la adquisición del código escrito es un objetivo a ser logrado al finalizar el tercer ciclo de educación primaria, esta no se concreta totalmente en la realidad. Entonces, una quinta parte de estudiantes de segundo grado no producen mensajes escritos que cumplan con la función comunicativa. Si bien existe una intención comunicativa, la comunicación no es eficaz, pues el lector no logra entender el mensaje producido. La posible causa de las dificultades en la adquisición del código alfabético se encuentra en metodologías de lecto-escritura que desconocen esencialmente los procesos cognitivos naturales que se desarrollan en el niño cuando empieza a interactuar con el código escrito.
- El 42% de estudiantes cuyos textos son alfabéticos presenta algún problema de legibilidad. Es decir, los estudiantes producen textos que no pueden ser leídos con facilidad, pues la distinción entre letras y palabras no es clara. Es posible que el 48% de los estudiantes que producen textos alfabéticos tenga dificultades con la legibilidad de su escrito debido a prácticas pedagógicas que no hacen énfasis en el sentido netamente comunicativo de la producción escrita. Probablemente, estos estudiantes aún no han desarrollado la idea de que se escribe para comunicarse con un “otro” que requiere comprender el contenido del mensaje que se produce. Desafortunadamente, en los primeros grados de primaria las prácticas pedagógicas de lecto-escritura apuntan al trabajo de planas para el “afianzamiento de la letra” y al dictado de palabras y oraciones. Así, ocurre que el niño no desarrolla la conciencia de la necesidad de mantener la claridad en lo que produce porque comunica un mensaje para un interlocutor válido, ya que lo que produce no es percibido como un mensaje real. Por otra parte, la escuela no fomenta en los estudiantes una nueva mirada de lo que produce, ya que la escritura es vista como una práctica espontánea. Asimismo, no se desarrolla la importancia de revisión y edición del texto como una manera de descubrir si lo escrito puede ser entendido por quien lo lee.

- El 33% de estudiantes produce un cuento, una descripción u otro tipo de texto no solicitado. Es posible que el tipo de texto más trabajado en la escuela sea el cuento. Al respecto, se puede afirmar que existe una sobreestimación de los textos literarios en desmedro de los otros tipos de texto escrito. Desgraciadamente, se brinda a los estudiantes muy pocas posibilidades de escribir textos de diversos tipos. Por otra parte, como se señaló anteriormente, la producción de textos en los primeros grados hacen énfasis en la repetición mecánica de ideas, frases y oraciones con la concepción errónea de que esa es la mejor manera de afianzar la adquisición del código escrito. Por esta razón, los estudiantes no desarrollan la necesidad de reflexionar sobre los textos que producen y, por ello, cuando se les propone una consigna específica que oriente su producción escrita, se limitan a reproducir lo que ellos ya conocen. Este es el motivo por el cual solo un 18% de estudiantes produce textos que se adecuan a la consigna planteada.
- Solo el 39,1% de los estudiantes escribe textos adecuados con los tres criterios de coherencia; es decir, produce textos que presentan una distribución de la información adecuada, no hay evidencias de reiteración de la información y se evita la contradicción entre las ideas. Probablemente, estos estudiantes hayan desarrollado estrategias de revisión de sus escritos que, posiblemente por la edad, sean básicamente una relectura del texto a medida que se va produciendo. Es importante señalar que el alto índice de estudiantes con dificultades de cohesión textual sea consecuencia de prácticas pedagógicas que conciben la escritura como un producto acabado, fruto de la inspiración y de la práctica. La escritura no es vista como un proceso y, por esta razón, no se desarrolla en los estudiantes la necesidad de volver a mirar los textos que producen.
- Solo el 38,2% de los estudiantes con textos adecuados a la consigna incorpora en dichos textos aspectos vinculados a la cohesión textual; es decir, utilizan conectores y signos de puntuación que permiten la comprensión del texto escrito como una unidad con sentido. La causa probable de este bajo porcentaje en el aspecto de cohesión es la concepción de los elementos gramaticales desligados de la comunicación y la producción de mensajes. Así, en este grado la escuela hace énfasis en elementos normativos y contenidos ortográficos y gramaticales aprendidos como reglas para la aplicación mecánica y no como producto de la reflexión acerca del uso de estos elementos al servicio de la comunicación eficaz.
- Solo el 21,4% de los estudiantes evaluados produce textos sin ningún error de léxico. En este aspecto, el error más recurrente de los estudiantes del grado es la no identificación de los límites entre las palabras. Estas cifras probablemente sean producto de la dificultad que aún encuentran los estudiantes del grado para comprender que el lenguaje escrito y el lenguaje oral son sistemas diferentes y con reglas propias. Por esta razón, los estudiantes del grado suelen escribir como hablan. Así, al ser el lenguaje oral un continuo sonoro y al concebir la escritura como una transcripción de lo oral, los estudiantes encuentran grandes dificultades para establecer los límites entre el final de una palabra y el inicio de otra.

Bibliografía



ATORRESI, Ana

2005 Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos a la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.

CASSANY, Daniel

1996a *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

1996b *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: GRAÓ.

1998 *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASSANY, Daniel, Martha LUNA y Gloria SANZ

1998 *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

DINEIP

2000 Estructura Curricular Básica de Educación Primaria (ECB). Lima: Ministerio de Educación del Perú.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

2006 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

FERREIRO, Emilia

1999 *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

GRAVES, Donald H.

1991 *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.

LOZANO, Jorge, Cristina PEÑA-MARÍN y Gonzalo ABRIL

1997 *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

RAMÍREZ ARCE DE SÁNCHEZ MORENO, Eliana

1999 *Expresar, comunicar, comprender. Ejes del aprendizaje inicial de la lectura y escritura*. Lima.

RED MAESTROS DE MAESTROS.

<http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=2830&id_portal=434&id_contenido=3996>.

STEMLER, S.E.

2004 "A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol.9, n.º 4. Consulta hecha en 6/03/2005. <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>>.

UMC

2005 *Informe pedagógico de resultados en Comprensión de textos escritos. Segundo grado de primaria. Sexto grado de primaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

TEBEROSKY, Ana

2001 *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

VAN DIJK, Teun A.

1993 *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).

Es posible que las prácticas pedagógicas estén orientadas a presentar las nuevas palabras en un listado para que los estudiantes busquen su significado en el diccionario sin generar que estos puedan usarlas y/o deducirlas en el contexto de un texto leído o producido.

- A pesar del énfasis dado al aspecto ortográfico en las escuelas, los estudiantes cometen muchos errores. Es posible que el reconocimiento del uso ortográfico esté relacionado con la experiencia lectora de los estudiantes (dentro y fuera de la escuela). Cabe señalar que la ortografía no mejora significativamente con el entrenamiento o memorización de reglas normativas sino con la reflexión que se haga de los textos producidos en un contexto comunicativo determinado.

Conclusión general

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas, es posible afirmar que, probablemente, el enfoque comunicativo planteado en el Diseño Curricular Nacional no se está entendiendo a cabalidad o no se está plasmando en las aulas a través de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las capacidades de escritura de los estudiantes. Es probable que se siga priorizando en las aulas contenidos gramaticales en desmedro del desarrollo de las capacidades de escritura y lectura. Muchas veces, la escritura se reduce a dejar composiciones para las fechas cívicas (día de la bandera, de la madre, padre y vacaciones) y la lectura se limita a la hora destinada para dicho fin. A partir del análisis de los resultados, tanto de las pruebas de producción de textos como de los cuestionarios de factores asociados, se puede señalar que, si bien los docentes han incorporado en su práctica algunas innovaciones sin duda sumamente importantes, todavía no cuentan con las herramientas necesarias que les permita orientar sus prácticas pedagógicas a hacer más funcional el aprendizaje de la escritura. De esta manera no se logra dar solución a un problema grave: la escasa funcionalidad de la escritura que se aprende en la escuela para resolver los retos que la propia escuela plantea y los que la sociedad de hoy impone como necesarios.

Bibliografía



ATORRESI, Ana

2005 Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos a la Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

CASSANY, Daniel

1996a *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

1996b *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: GRAÓ.

1998 *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASSANY, Daniel, Martha LUNA y Gloria SANZ

1998 *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

DINEIP

2000 Estructura Curricular Básica de Educación Primaria (ECB). Lima: Ministerio de Educación del Perú.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

2006 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

FERREIRO, Emilia

1999 *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

GRAVES, Donald H.

1991 *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.

LOZANO, Jorge, Cristina PEÑA-MARÍN y Gonzalo ABRIL

1997 *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

RAMÍREZ ARCE DE SÁNCHEZ MORENO, Eliana

1999 *Expresar, comunicar, comprender. Ejes del aprendizaje inicial de la lectura y escritura*. Lima.

RED MAESTROS DE MAESTROS.

<http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=2830&id_portal=434&id_contenido=3996>.

STEMLER, S.E.

2004 "A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol.9, n.º 4. Consulta hecha en 6/03/2005. <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>>.

UMC

2005 *Informe pedagógico de resultados en Comprensión de textos escritos. Segundo grado de primaria. Sexto grado de primaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

TEBEROSKY, Ana

2001 *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

VAN DIJK, Teun A.

1993 *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).



El presente informe ha sido elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente.

Escríbanos a: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación del Perú.
Calle Van de Velde N.º 160, San Borja, Lima 41; o al correo electrónico: medicion@minedu.gob.pe

Visítenos en la página web: <http://www.minedu.gob.pe/umc>