



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

terce

Tercer Estudio
Regional Comparativo
y Explicativo

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA **ESCRITURA**



Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

© UNESCO 2016

ISBN 978-92-3-XXXXXX-X



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño y diagramación:
Acento en la Ce SPA. www.acentoenlace.cl

Impreso en Chile

PRE

CRÉDITOS

Aportes para la Enseñanza de la Escritura

**Este informe ha sido elaborado por
MIDE UC por encargo de la Oficina
Regional de Educación para Amé-
rica Latina y el Caribe, OREALC/
UNESCO Santiago**

Autores

M. Paulina Flotts

Jorge Manzi

Patricia Lobato

María Ignacia Durán

María Paz Díaz

Andrea Abarzúa

AGRADECIMIENTOS

La OREALC/UNESCO Santiago agradece especialmente por la revisión del contenido técnico de esta publicación a la Dra. Carmen Sotomayor y a la Dra. Gabriela Gómez, ambas investigadoras del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

Las precisiones y comentarios aportados por ellas han sido una valiosa contribución para que este volumen, Aportes para la Enseñanza de la Escritura, sea un documento de gran calidad y contribuya efectivamente al desarrollo de las capacidades docentes de la Región.

La OREALC/UNESCO Santiago agradece también en forma particular a la especialista de área del Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, Andrea Baronzini, por sus valiosos comentarios a este documento.

FAO

La educación juega un papel primordial y transversal en la vida de las personas, al ser una herramienta que ayuda a crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, así lo reconoce, al incluirla no solo como Objetivo n° 4, que establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”, sino al darle un protagonismo que atraviesa todos los demás ODS.

En este contexto, y teniendo como marco de referencia el Derecho a la Educación, es que OREALC/UNESCO Santiago, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, presentó en el 2015 los resultados principales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. El estudio, que mostró los logros de aprendizaje y sus factores asociados en 15 países de América Latina más el estado mexicano de Nuevo León, ha sido una contribución a la toma de decisiones de políticas educativas y al mejoramiento de los sistemas educativos en general.

Sin embargo, el TERCE también busca ser un instrumento que sirva a los principales actores del quehacer educativo: los docentes.

Existe un amplio consenso que ratifica que el docente es el actor vinculante más importante en el logro de aprendizaje del estudiante. Por esta razón, la OREALC/UNESCO Santiago presenta la colección Aportes para la Enseñanza, en las cuatro áreas pedagógicas que cubre el TERCE (Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales). Esta publicación constituye una poderosa herramienta para el fortalecimiento de las capacidades docentes, al aportar a este importante grupo orientaciones que les permita ajustar sus prácticas pedagógicas en el aula.

Aportes para la Enseñanza de Escritura, pretende dotar de elementos a los docentes, que ayuden a sus estudiantes a entender esta área como imprescindible para ser ciudadanos que sepan expresarse en forma clara y con una visión crítica, aportando de este modo a una mejor sociedad y también a un óptimo desarrollo personal y profesional.

Con este documento, los resultados de TERCE se aterrizan en un nivel conceptual y práctico enfocado a los docentes, relevando el valor de una evaluación masiva no solo para la investigación y la elaboración de políticas sectoriales en educación, sino para el trabajo diario en el salón de clases. Contamos con que los Aportes para la Enseñanza cumplan a cabalidad este objetivo y, con ello, a los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Atilio Pizarro

Jefe de la Sección Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación UNESCO Santiago
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

CONTENIDOS

5

Prefacio

8

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

8- Propósito del estudio

9- Propósito de este libro

11

Aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura

12- Enfoque, propósito y objetivo de la enseñanza de la escritura

13- Características y orientación de la enseñanza de la escritura en tercer y sexto grados

16- Habilidades que se desarrollan a partir de la enseñanza de la escritura

17- La relación entre estas habilidades y la vida cotidiana

18- Evaluación y promoción del aprendizaje de la escritura

18- Criterios y tareas clave para evaluar los aprendizajes descritos

18- La didáctica asociada: desarrollo de habilidades y aprendizajes centrales relacionados con las tareas clave en 3° y 6° grados de primaria

22

La prueba de escritura

22- Aspectos evaluados en la prueba de escritura de TERCE

25- Descripción de la prueba de tercer grado

26- Descripción de la prueba de sexto grado

29

Resultados por indicador evaluado en la prueba de escritura

29- Resultados en la prueba de escritura de tercer grado

29- Resultados a nivel regional

36- Resultados por indicador evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

41- Resultados en la prueba de escritura de sexto grado

41- Resultados a nivel regional

50- Resultados por indicador evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

56 Ejemplos de desempeños

56- Desempeños de escritura en tercer grado

56- Dimensión discursiva.

61- Dimensión textual.

68- Dimensión de convenciones de legibilidad.

74- Desempeños de escritura en sexto grado

74- Dimensión discursiva.

81- Dimensión textual

89- Dimensión de convenciones de legibilidad

96 Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar las principales dificultades detectadas en la evaluación de escritura TERCE

96- Recomendaciones generales

99- Recomendaciones específicas para los aspectos con rendimiento más bajo en la evaluación TERCE escritura

100- Análisis y propuestas de prácticas para tercer grado de primaria

108- Análisis y propuestas de prácticas para sexto grado de primaria

117
120
121

Síntesis, discusión y proyecciones del estudio

Referencias bibliográficas

Bibliografía (referencias consultadas)



El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

Propósito del estudio

Durante las últimas décadas, los países de la región de América Latina y el Caribe han conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero continúa pendiente el desafío de mejorar la calidad de la educación. Ya desde el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), implementado en el año 2006 en 16 países de América Latina y el Caribe, se constata, por ejemplo, que algo más de la mitad de los niños de sexto grado alcanza apenas los niveles de desempeño inferiores en lectura, matemáticas y ciencias (niveles I y II, de cuatro niveles posibles). Resultados que muestran la magnitud del déficit en el objetivo de conseguir que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios para un dominio más profundo de los conocimientos y un desarrollo de habilidades más avanzadas en las distintas disciplinas evaluadas.

A partir de antecedentes como este, el LLECE impulsa la realización del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), el que se implementa en 15 países

y un estado subnacional entre los años 2010 y 2014. El propósito principal de este estudio es evaluar la calidad de la educación en los países de la región de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje. De este modo, TERCE no solamente busca entregar un diagnóstico acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la región, sino también aportar información que contribuya a la identificación de factores asociados a dichos logros para que, a partir de ese conocimiento, se pueda contribuir a la formulación de políticas públicas.

TERCE evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemáticas en tercer y sexto grado de escuela primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado. El Estudio comenzó el año 2010 con la XXVI Reunión de Coordinadores Nacionales en la ciudad de Brasilia (13 y 14 de diciembre). Desde entonces, la Coordinación Técnica del LLECE en la OREALC/UNESCO Santiago, en colaboración con las Coordinaciones Nacionales y con sus socios implementadores, MIDE UC y la Universidad Diego Portales (UDP), desarrollaron este proyecto de acuerdo a las siguientes fases:

Año	Tarea	Institución a cargo
2011	Análisis curricular	ICFES
	Elaboración de ítems	MIDE UC, países
2012	Desarrollo marco de factores asociados	MIDE UC, UDP
	Elaboración de cuestionarios	UDP
	Diseño muestral	OREALC / UNESCO Santiago
	Desarrollo software	IEA
	Arbitraje de muestreo	IEA
	Aplicación piloto	MIDE UC, UDP, países
2013	Aplicación definitiva	MIDE UC, UDP, países
2014	Análisis y elaboración de informes	MIDE UC, UDP, OREALC / UNESCO Santiago

Tal como se indicó previamente, en el TERCE participaron 15 países más el estado mexicano de Nuevo León. En total, se evaluaron 195.752 estudiantes distribuidos en 3.065 escuelas.

Para lograr su objetivo, el TERCE utiliza dos tipos de instrumentos de recolección de información. El primero corresponde a pruebas de evaluación de aprendizaje y el segundo, son los cuestionarios de contexto. Estos cuestionarios fueron desarrollados tomando en consideración el marco teórico del Estudio. El TERCE cuenta con cuestionarios para estudiantes, familias, profesores y directores. La información consultada mediante estos instrumentos hace posible realizar análisis de factores asociados, y en el reporte correspondiente se dan a conocer algunos hallazgos sobre la relación entre resultados de aprendizaje y: (1) características de las escuelas; (2) características de los docentes; y (3) características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

Para la construcción de las pruebas se desarrollaron talleres de elaboración de ítems con la presencia de los países participantes del estudio. Estos talleres tenían el doble objetivo de elaborar los instrumentos necesarios para la evaluación de los aprendizajes y de capacitar técnicamente a los equipos nacionales.

El primer paso para la construcción de los instrumentos consistió en una revisión de los marcos curriculares de los países participantes, el cual estuvo a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Esta acción permitió identificar los elementos comunes en los currículos y así definir una estructura de prueba apta para medir la calidad de la educación a nivel regional.

Finalmente, cabe precisar que los resultados sobre logros de aprendizaje se trabajaron bajo dos perspectivas. Por una parte, se obtuvieron las puntuaciones medias de cada país en cada prueba (en una escala con una media de 700 puntos y una desviación estándar de 100) y por otra, se establecieron puntos de corte para definir los niveles de desempeño en cada prueba, lo que permite diferenciar los porcentajes de estudiantes que quedan ubicados en cada nivel y, a partir de ello, conocer qué saben y son capaces de hacer en las disciplinas evaluadas.

Propósito de este libro

Este libro forma parte de una colección más amplia, denominada “Aportes para la Enseñanza”. Se trata de cuatro ejemplares, uno por cada área evaluada (lectura, escritura, matemática y ciencias naturales), con el mismo propósito fundamental: utilizar los resultados de TERCE para acercar a los docentes

Diseñar intervenciones educativas y remediales sin contar con datos confiables acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes aumenta el riesgo de desviar el foco y no distinguir aquellos ámbitos que realmente requieren apoyo y mejoramiento.

los resultados de la evaluación de logros de aprendizaje y entregarles una herramienta para trabajar en el aula.

La evaluación adquiere sentido cuando es capaz de generar información que sirva para tomar decisiones e iluminar las acciones de mejora que se desean implementar. Diseñar intervenciones educativas y remediales sin contar con datos confiables acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes aumenta el riesgo de desviar el foco y no distinguir aquellos ámbitos que realmente requieren apoyo y mejoramiento. En otras palabras, puede haber un esfuerzo y una inversión de tiempo, energía y recursos que estén desalineados con las reales necesidades de estudiantes, escuelas y sistemas educativos, transformándose en esfuerzos e inversiones que no den los frutos esperados. Por otra parte, una evaluación, por muy robusta que sea técnicamente, pero que no genere información de calidad que pueda ser usada por docentes y directivos, es también un esfuerzo y una inversión que no genera impacto.

Desde esta perspectiva, la colección de “Aportes para la Enseñanza”, que también se

desarrolló a partir de los resultados de SERCE, se actualiza en base a los resultados de TERCE. Lo que se busca es, entonces, movilizar el trabajo educativo, dando luces respecto de las áreas que aparecen como más descendidas y que requieren, por tanto, ser trabajadas con mayor énfasis, fuerza y dedicación. Se trata, entonces, de hacer fecunda la evaluación que con tanto esfuerzo se llevó adelante en el marco del TERCE por los países e instituciones asociadas.

Este libro, “Aportes para la Enseñanza de la Escritura”, se organiza en cinco secciones. La primera presenta el enfoque de la enseñanza de la escritura en la región, a partir de la revisión del análisis curricular que sirve como marco de evaluación de las pruebas, especificando los propósitos, objetivos, características y orientación de la enseñanza de esta disciplina. La segunda describe la prueba TERCE, relevando los aprendizajes que evalúa a partir de las dimensiones e indicadores que componen las rúbricas con que se corrigieron los textos producidos por los estudiantes. La tercera sección analiza los resultados de los estudiantes en los indicadores evaluados en las pruebas de tercer y sexto grados. En la cuarta sección se muestran ejemplos de respuestas que representan distintos niveles de logro y, en la quinta, se entregan sugerencias o propuestas de prácticas pedagógicas para promover que los estudiantes alcancen los niveles más avanzados.

Confiamos en que el texto “Aportes para la Enseñanza de la Escritura” sea un valioso insumo para que los maestros puedan sacar provecho de los resultados de TERCE, transformándose en una herramienta de trabajo que vaya en beneficio de los estudiantes. Este hecho constituye uno de los objetivos esenciales de OREALC/UNESCO Santiago con la calidad de la educación y en particular con la evaluación de ésta, pues consideramos que el destino final de los estudios debe ser el aula, donde efectivamente tienen lugar los procesos de mejora del aprendizaje. Este es el valor y fin último de “Aportes para la Enseñanza”, y es el esfuerzo en que estamos comprometidos.



Aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura

La escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades, que cubre distintos ámbitos de la persona —conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás— y que permite reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en diferentes contextos y de manera cotidiana. Es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, de convencer a otros. Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común. Esta relevancia es la que inspira a personas de todas las áreas para estudiar la escritura como fenómeno cultural, en lo general, y como habilidad humana, en lo particular. Y esto mismo es lo que ha llevado a considerarla, durante estos últimos años, en los estudios y en los análisis de los más diversos especialistas.

Por lo mismo, la enseñanza y la evaluación de la escritura deben atender cuidadosamente sus funciones y, específicamente, sus características. Un texto escrito es creado lingüísticamente a partir de cier-

tas necesidades entre emisor y receptor; por lo que en aquél se conjugan cuestiones gramaticales, discursivas, comunicativas, psicológicas, etc. Esta es la razón por la que han existido, desde siempre, distintos enfoques que intentan abordar el proceso de escritura. Mata, en su estudio **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita** (1993), resume dichos enfoques en tres: el tradicional (concibe la escritura como producto, centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial, por ejemplo: ortografía), el **cognoscitivo** (entiende la escritura como proceso; centrado en las etapas de la composición, por ejemplo: planificación) y el contextual (concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto, por ejemplo: desarrollo de la escritura en la escuela).

Dichas perspectivas han sido recogidas por diversos modelos que buscan dar respuesta a aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del texto escrito. Casanny organizó, en un primer momento, estos paradigmas en cuatro modelos: **gramatical** (relacionado con la corrección lingüística y centrado en los elementos formales

y estructurales del texto escrito), **funcional** (centrado en la competencia comunicativa según la situación específica en que se producía el texto escrito), **procesal** (interesado en dar cuenta de los aspectos cognoscitivos que se presentan en la producción textual, tales como la generación de ideas, su organización, las relaciones entre estas) y **de contenido** (que entendía la escritura como parte de un currículo y, en este sentido, se comprende dicha habilidad como un instrumento que permite obtener y transmitir información).

Enfoque, propósito y objetivo de la enseñanza de la escritura

Entendido lo anterior, el presente estudio se basa en diversas teorías para la construcción del instrumento de escritura TERCE. Luego de un análisis de los currículos nacionales de la región, se llegó a la conclusión de que los países de América Latina y el Caribe comparten criterios, tanto en la concepción de ciertos aspectos que intervienen, participan o son parte de la escritura, como en los abordajes de dichos elementos en la evaluación de ésta. En primer lugar, se entiende la escritura como un proceso y no como un producto final. Esto implica, según Scardamalia y Bereiter (1992), que quien escribe realiza diversas operaciones mentales (planificar, redactar, revisar) que involucran múltiples aspectos textuales como propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. Desde esta perspectiva, la producción escrita requiere de bastante tiempo en el aula para cubrir las distintas fases y operaciones que exige la elaboración de un texto escrito (desde establecer las ideas que se incorporarán, hasta confirmar un producto coherente y adecuado para los objetivos que se plantearon en la planificación). Por otra, este enfoque establece estrategias de producción textual en cada una de las etapas, lo que permite focalizar la tarea y fijar más adecuadamente los indicadores de evaluación en función de la fase del proceso en la que se está.

Según dicho enfoque, y dadas las posibilidades de los instrumentos de evaluación de la escritura en TERCE, este estudio se hizo cargo solo del producto final del proceso de composición de estudiantes de tercer y sexto de primaria. Sin embargo, no se debe entender esto como una mirada sesgada del proceso, pues, según los diversos autores que han abordado este enfoque, en todo escrito final se ponen en juego fases de planificación, de textualización y de revisión. Si bien este estudio no da cuenta de las etapas de planificación y revisión propiamente tales; el objeto de estudio da cuenta de las decisiones discursivas, lingüísticas, gramaticales y comunicativas que tomaron los estudiantes para producir sus respectivos textos. En este sentido, y de manera puntual, se evaluó el desempeño de los diversos aspectos involucrados en la etapa de textualización.

Una segunda teoría que sustenta el estudio TERCE de escritura es que se entiende esta disciplina como una manifestación más de la cultura en que se produce. Por ejemplo, Barton y Hamilton (2000) describen como elementos integrantes de la cultura escrita las prácticas sociales, los eventos que se generan en dichas prácticas y los textos que median estos eventos. Es lógico, entonces, que la evaluación de la escritura considere los aspectos propios de una producción textual situada y centrada en una tarea comunicativa concreta. En este sentido, las consignas se diseñaron considerando el género carta (que se estudia mayoritariamente en los países participantes) y se adecuaron a situaciones comunicativas con un fin específico (acotado a secuencias textuales) y cercanas a niños y niñas de la región.

Otro enfoque considerado en TERCE de escritura es el comunicativo funcional. Este propone un método de enseñanza de la lengua de manera progresiva y adaptada a la realidad de los y las estudiantes; y comprende el aprendizaje como un proceso comunicativo y cultural. Así, en la escritura convergen cuestio-

nes gramaticales (exactitud de los enunciados que componen el texto), sociolingüísticas (uso de normas sociales de la lengua materna) y comunicativas (uso estratégico de elementos verbales y no verbales). El propósito de esta metodología es preparar para las situaciones reales de comunicación y, para ello, se emplean situaciones y textos auténticos en actividades que buscan replicar el contexto real de cada productor de texto. Es así como el aula se convierte en el espacio comunicativo por excelencia para el aprendizaje de las competencias lingüística y comunicativa.

La perspectiva didáctica de este enfoque, de carácter constructivista, entiende que es el propio estudiante quien desarrolla la competencia comunicativa. Los y las docentes orientan a sus estudiantes para optimizar dicha competencia. Tarea que no solo consiste en dar cuenta de un mundo interior (ideas, perspectivas, creencias), sino también construir un mundo exterior (relacional, contextualizado) mediado por el primero. La base de esto se encuentra en el carácter comunicativo del enfoque, dado por sus componentes social y humano (interacción). Este último aspecto permite comprender su carácter pragmático: los textos que se producen tienen una intención definida, un propósito orientador y una situación comunicativa concreta; lo que permite situar al emisor y al receptor en el proceso comunicativo que los involucra.

Entendido el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta manera, es el estudiante quien toma decisiones respecto de las prácticas de escritura que va a realizar. Desde una perspectiva disciplinar, la habilidad en cuestión se puede entender como un proceso con etapas que permiten planificar, revisar e intervenir lo producido. Por lo tanto, seleccionar información relevante, organizarla de manera coherente, integrarla con otros conocimientos y comunicarla de manera eficiente, corresponden a fases en la producción textual que permiten acompañar el proceso de escritura y asegurar un texto final exitoso (Didactext, 2003).

El propósito de la escritura debe ser potenciar la competencia comunicativa, es decir, permitir a los y las estudiantes producir actos verbales que se adecuen a las necesidades de cada situación en la que se vean involucrados. En este sentido, el productor de un texto está subordinado a las circunstancias en las que lo produce, y son éstas las que establecen el desafío para quien escribe. El objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. De esta manera, se desprende que la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte carácter cultural, que implica la adquisición “[d]el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Lomas et al., 1993: 15).

Estas son las perspectivas que orientaron el diseño, pilotaje y aplicación definitiva del instrumento TERCE escritura. Consignas, rúbricas, aspectos comunicativos, lingüísticos y gramaticales involucrados en su composición están pensados para responder a la manera en que hoy se enseña, se aprende y se evalúa la escritura en la región. Las rúbricas analíticas que intervinieron en el proceso de evaluación TERCE de escritura permitieron indagar en cada uno de los aspectos involucrados en los enfoques anteriormente revisados.

Características y orientación de la enseñanza de la escritura en tercer y sexto grado

El momento fundamental para que los niños y las niñas adquieran conocimientos básicos con respecto a la escritura son los primeros años de vida. Sin embargo, y producto de una serie de situaciones derivadas del contexto social, económico, cultural y político de un país, la etapa inicial de aprendizaje de la escritura ocurre en

los primeros años de escuela. Esta institución es la encargada de desarrollar equilibradamente el dominio de la lengua escrita entre quienes traen conocimientos previos (estimulados fuera del ambiente escolar) y quienes no los tienen. Los primeros años de escolaridad, entonces, son los encargados efectivos de transmitir conocimientos y estrategias iniciales que permitirán adquirir las habilidades necesarias para el proceso de escritura. Por esto, y de acuerdo con los fundamentos revisados en la introducción de este documento, el aprendizaje de la escritura en la enseñanza primaria resulta un eje fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Para comprender dichas implicancias se puede revisar las diferencias del proceso de aprendizaje entre la educación inicial y la primaria, partiendo de la base de que en ambas etapas se considera la escritura como la actividad intelectual que transmite un mensaje escrito a partir de un sistema lingüístico. Las diferencias están dadas por la finalidad del proceso de escritura en cada nivel: mientras que en la educación inicial se les pide a niños y niñas que hagan un dibujo y luego lo describan a través de un texto, con el fin de reconocer el código de la lengua escrita; en la educación primaria escribirán un texto que responda a sus intereses y que los ponga en contacto con su propia realidad.

Según Fraca (2003), en el nivel inicial se evalúa la escritura desde tres dimensiones: el conocimiento del código (reconocimiento del alfabeto y de los aspectos formales, como signos de puntuación); la reflexión acerca del proceso de escritura; y, la funcionalidad del texto escrito según un propósito (por ejemplo, describir un dibujo con el fin de dar cuenta de un personaje de un cuento).

Teberosky (1992) y las investigaciones de otros lingüistas e historiadores colocan énfasis en que la escritura se entiende hoy en día no solo como un código, sino como un sistema de representación del lenguaje que conlleva

una historia social. En este sentido, el proceso de aprendizaje de dicha habilidad consiste en la apropiación del lenguaje como objeto de conocimiento. Por lo tanto, los maestros y las maestras de primaria tienen por tarea, respecto de la escritura, la construcción de conocimientos de ésta como sistema de representación del lenguaje.

A la luz de lo expuesto en este apartado, ¿qué debiese estar ocurriendo en las aulas de tercer y sexto grados de primaria?, ¿cuáles son las prácticas docentes esperadas para responder a los enfoques y desafíos anteriormente propuestos? A continuación, se revisarán algunas condiciones necesarias para el trabajo efectivo en estos niveles de enseñanza.

Por una parte, se requiere que los y las estudiantes de tercer grado hayan incorporado el código alfabético, puesto que, como lo plantea Teberosky en su estudio acerca de los sistemas de escritura (Valencia, 2000), esto asegura un segundo nivel que es la automatización del código, lo que luego permite niveles más complejos de escritura (situada, crítica, creativa, etc.). Es importante aclarar en este punto que esto es posible desde una mirada constructivista del aprendizaje de la escritura la que permite afianzar el proceso desde el punto de vista del niño, de la niña; considerando el análisis del lenguaje y la naturaleza de la escritura; hasta la reflexión acerca de las prácticas instruccionales de la escuela. En este sentido, es importante revisar las concepciones y las prácticas pedagógicas involucradas en este aprendizaje, pues los resultados aquí son distintos si lo que se busca es solo enseñar un código o apropiarse de variadas formas lingüísticas que permitan otros conocimientos y nuevos aprendizajes.

Para lograr lo anterior, se requiere que el docente entienda la escritura no solamente como un proceso de decodificación, sino también como una forma de representación de significados y de contenidos. Entendido así, el niño o la niña cumple un rol activo, en el que

se le debe considerar como ser pensante, que interactúa con el escrito a través de la formulación de hipótesis, de la planificación, de las correcciones, entre otras actividades. Estas tareas promueven la reflexión acerca del tipo de texto que se va a producir, la adecuación a la situación de enunciación; comprometen al productor del texto a considerar las características de su receptor y, por ende, pensar en él; permiten aprender formas discursivas para la participación social de niños y niñas. En suma, las y los docentes, al proporcionar actividades complejas como estas, que estén interrelacionadas, facilitarán el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales en sus estudiantes (Camps, 2003).

La enseñanza de la escritura debe considerar que el niño o la niña realicen una tarea personal, que contemple los conocimientos previos. Así, una de las orientaciones básicas de este aprendizaje es que el docente conozca a sus estudiantes y sepa sus expectativas con respecto a la escritura, sus experiencias anteriores y el tipo de escritura que tienen según el nivel de escolaridad en que se encuentran. Las y los estudiantes deben ser capaces de internalizar la información recibida, relacionarla con sus conocimientos e integrarla hacia una nueva tarea por realizar. Los docentes debiesen plantear actividades que contengan un desafío real y significativo para que el o la estudiante pueda interactuar con el lenguaje escrito de modo que se comunique frente a un contexto determinado y cada vez más complejo.

Tanto en tercer como en sexto año de primaria se espera que la escritura sea trabajada en diferentes aspectos y disciplinas de la vida escolar, enfrentándose a ésta de manera cotidiana y no solo en la asignatura de Lengua, ni en evaluaciones sumativas o estandarizadas. Esto, porque la escritura se considera una habilidad que debe ser constantemente retroalimentada desde diferentes contextos, por lo que incorporarla como actividad de otras asignaturas permitiría producir textos de diversos tipos, con variados contenidos, usando en

cada caso un vocabulario específico, distintas estructuras, etc. Es fundamental destacar lo importante de trabajar mediante un enfoque interdisciplinario para un desarrollo integral y entender esto como una estrategia constante de aprendizaje para la vida en general. Esto queda planteado en la discusión de Lomas en torno a la trascendencia de estas herramientas: “La escritura es una acción lingüística y cultural cuya utilidad trasciende el ámbito escolar, ya que constituye una forma habitual de comunicación en los diferentes contextos de la vida de las personas” (2003: 89).

Otro aspecto importante en la enseñanza de la escritura es el diseño de las actividades colaborativas, puesto que es un acto social y la interacción con otros hace de este proceso un encuentro para la reflexión y el desarrollo de habilidades asociadas a la escritura. Por tanto, propiciar espacios de socialización dentro del aula es de vital importancia, ya que los niños y las niñas podrán compartir sus producciones escritas con todo el grupo y, a la vez, escucharán lo que sus compañeros crearon. Esta actividad permitirá la colaboración en pos de una mejora de sus propios productos.

Por último, las actividades propuestas por los profesores debiesen ser auténticas, es decir, actividades cotidianas en las que los estudiantes aborden tanto en la escuela como en cualquier otro contexto. Dichas actividades deben permitir el contacto con diversos géneros discursivos y con los que, eventualmente, los y las estudiantes tendrán que “desenvolverse” comunicativamente. Ellos deberán integrar textos como notas, listas, recetas, solicitudes, registros, informes. Entonces, dado que se requiere de la producción de diversos tipos de textos, también se necesita de una variedad de instancias en las que el y la estudiante se enfrenten a este desafío comunicativo, en el que la secuencia didáctica toma gran importancia en la enseñanza de la escritura (Camps, 2003). Al considerar este enfoque, se está pensando en desarrollar un dominio de la lengua escrita y de sus estrategias comunicativas a partir del

abordaje de sus particularidades, pero entendidas como parte de un todo.

Lo anterior se refuerza con la consideración de un modelo que entiende la escritura como un proceso de producción textual en el que se establecen etapas y estrategias para cada una de éstas. Se puede establecer una secuencia didáctica al modo tradicional (por fases de actividades) o una secuenciación más actual como el enfoque por tareas (modelo comunicativo, concepción cognitiva-constructivista). En este punto se profundizará más adelante, en el apartado Propuestas de prácticas pedagógicas.

Habilidades que se desarrollan a partir de la enseñanza de la escritura

El enfoque comunicativo funcional, predominante en los currículos de la región, da cuenta de la preocupación de los países de Latinoamérica y el Caribe por adecuar la producción textual a un objetivo comunicativo y, por supuesto, por desarrollar competencias comunicativas pertinentes a cada tipología textual, según el contexto que consigne una tarea de escritura. Sustentado en esto, la prueba TERCE de escritura consideró tres dimensiones fundamentales: discursiva, textual y de legibilidad. Cada dimensión está justificada desde diferentes enfoques teóricos (descritos más adelante) en cuanto al desarrollo de habilidades de acuerdo con el propósito, la comprensión del contexto y la ejecución de prácticas textuales situadas.

Las tres habilidades generales que se debieran desarrollar con la enseñanza de la escritura son:

1 Leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto escrito. Esta habilidad está directamente relacionada con la capacidad de comprender la tarea solicitada (tipo de texto, secuencias textuales, elementos básicos de las tipolo-

gías) y su ejecución en una situación específica. El elemento principal es la capacidad de identificar el propósito y poner a su servicio diferentes estrategias para lograr el objetivo comunicativo. Este puede ser informar, exponer, convencer, argumentar; entre otros. Además, se busca relacionar esta habilidad de adecuación con el reconocimiento de una estructura textual, de manera que la ejecución exprese las convenciones propias de la funcionalidad de la tarea solicitada.

2 Expresar ideas por escrito, respetando elementos de coherencia y cohesión. Habilidad que se desarrolla en torno a las convenciones lingüísticas propias de las secuencias textuales respectivas (en cuanto a coherencia: relación interna entre los significados del texto, unidad y sentido global, organización de la información; y en cuanto a cohesión: relaciones léxicas y gramaticales entre palabras, relaciones entre oraciones) que permiten organizar un texto de manera adecuada para su comprensión. Si bien estos elementos son propios de un aprendizaje más estructural de la lengua y sus reglas, la expresión y adecuación de éstas en las situaciones de comunicación representa una habilidad necesaria dentro de la enseñanza primaria. Esto permite comunicar de manera precisa, con sentido original y eficazmente un mensaje.

3 Utilizar correctamente el lenguaje escrito. Esta última habilidad está relacionada con el desarrollo de competencias de redacción. Específicamente, la ortografía y la gramática, como aprendizajes son meras convenciones y simples instrumentos de producción textual; pero son fundamentales para lograr un propósito comunicativo. Esta habilidad se relaciona con su uso y adecuación dentro de la producción escrita, centrándose en el enfoque comunicativo, es decir, transmitir un mensaje de manera eficiente de acuerdo con la norma (de la que toda la comunidad es partícipe, por lo tanto, se presenta bajo reglas consensuadas y comprendidas por todos). Esto permite que el mensaje que par-

tipica de dichas reglas pueda llegar a todos, sin exclusión y de manera comprensible. Cabe destacar que dicha habilidad no se trabaja desde una perspectiva normativa, sino desde la funcionalidad y el desarrollo progresivo del aprendizaje de la escritura.

La relación entre estas habilidades y la vida cotidiana

Si entendemos la escritura como un proceso que se sustenta principalmente en la competencia comunicativa, entonces comprenderemos también que desarrolla habilidades y conocimientos necesarios para la vida cotidiana, más allá de lo estrictamente escolar. La escritura, en su función social, es una actividad humana que está orientada a entregar un mensaje y, por lo mismo, constituye una actividad social. En este sentido, el lenguaje escrito es un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás.

A medida en que se desarrollan los procesos o pasos implicados en la escritura, el sujeto comprende los tipos de géneros discursivos y bajo qué contextos se utilizan cada uno. Esto quiere decir que la competencia comunicativa que logra cada persona permite su desenvolvimiento —con mayor o menor éxito— incluso en tareas cotidianas básicas, como responder correos, dar una receta a un amigo o hacer listas de compras. Pero, antes de emprender una tarea, se requerirá de ciertas nociones previas en cuanto a la funcionalidad y formalidad del texto, lo que implicaría un conocimiento de aspectos culturales de la escritura.

La escritura también se vincula con el conocimiento de sí mismo, en cuanto es un medio para expresar la propia interioridad, para lo que se requiere ordenar el pensamiento de tal manera que las ideas se puedan comunicar del modo más claro posible. Quien escribe debe saber a quién se está dirigiendo (destinatario) y realizar un esfuerzo para expresar las ideas de manera coherente. Mientras más claridad

se tenga respecto de a quién se escribe y en qué contexto, mejores resultados se tendrá en la recepción de un discurso. Por tanto, la actividad de la escritura en sí misma le permitirá al sujeto desarrollar habilidades cognitivas que se involucran en diferentes situaciones comunicativas dentro de su vida cotidiana.

Además, la persona que escribe deberá reflexionar sobre su producción, por consiguiente, reconocerá qué conocimientos previos tiene acerca del tema que escribirá, también resolverá problemas respecto de los datos o herramientas con que cuenta para iniciar la tarea, se realizará preguntas y reconsiderará algunos planteamientos iniciales que no le son significativos para su texto. En otras palabras, deberá transformar lo escrito varias veces. Este ejercicio le permitirá organizar y reelaborar su pensamiento, puesto que, en la medida en que reflexiona acerca de lo que quiere comunicar, podrá estructurar apropiadamente las ideas para que el destinatario las pueda comprender. Esta es la razón por la que la escritura es una tarea en la que se aprende en el transcurso del mismo proceso; en éste se develan las capacidades y limitaciones individuales que están en juego. Del mismo modo, la escritura le permitirá al sujeto desplegar diversos tipos de expresión dependiendo de qué escribe y para qué; por tanto, esta actividad desarrollará grados de creatividad, no solo en cuanto a un aspecto artístico de la escritura, sino también a la capacidad de resolver un conflicto y de evaluar cómo llegar a una mejor resolución (Fernández, Gallardo, Ríos; 2012).

Finalmente, la escritura potencia el conocimiento de los demás, porque es una actividad en la que se requiere del otro y, por ende, es un espacio para el intercambio de ideas, de experiencias y de encuentro con otras personas. Como el sujeto que escribe debe considerar a un destinatario, debiese desarrollar un grado de empatía hacia él, teniendo en consideración el contexto en que se sitúa. En este sentido, la escritura obliga a quien escribe a ponerse en el lugar de quien leerá el texto, de modo que pueda entenderlo de la mejor manera.

Evaluación y promoción del aprendizaje de la escritura

Las tareas de escritura, para efectos del TERCE, se organizaron en ámbitos propios de dicha habilidad. Estos ámbitos o dimensiones dan cuenta de los aspectos que permiten a los y las estudiantes de primaria generar textos eficaces en cuanto a lo que informan y cómo lo comunican. Dichas dimensiones se evalúan en el producto de la etapa final del modelo de producción escrita: el texto definitivo. Las razones que sustentan esta decisión son:

- es la fase en que se produce la evidencia más estable,
- comprende varios aspectos de la escritura revisados en este estudio (desarrollo de habilidades generales, competencia comunicativa, etc.),
- da cuenta de las decisiones discursivas, textuales y de legibilidad tomadas por el productor del texto.

Criterios y tareas clave para evaluar los aprendizajes descritos

En la producción textual, el currículo preponderante en la región considera tres criterios para la enseñanza y la evaluación de la escritura: la discursiva, la textual y la vinculada con las convenciones de legibilidad.

La **dimensión discursiva** implica que el productor de texto se hace cargo de:

- el propósito, la secuencia y adecuación a la tarea asignada,
- un género específico y solicitado en la tarea,
- registro y adecuación a lo escrito (solo en 6° grado).

La **dimensión textual**, esta exige al productor del texto que:

- dé coherencia al texto a partir de la mantención y progresión de un tema central,
- mantenga una concordancia entre determinadas variaciones gramati-

tales de distintos elementos variables de una oración (género, número, persona),

- establezca las relaciones correctas entre palabras, oraciones y párrafos del texto producido.

Las **convenciones de legibilidad** ponen a prueba la destreza del productor en cuanto a:

- ortografía (correspondencia sonido-grafema en 3° y ortografía literal inicial en 6°),
- segmentación de palabras,
- puntuación.

Es importante insistir en el hecho de que estos criterios permiten enfrentar una tarea de escritura de manera apropiada; por lo tanto, no tienen un propósito normativo sino de adecuación a una situación concreta de comunicación. Por último, al considerar estas dimensiones en la evaluación de la escritura se estará calificando de manera pertinente el desarrollo de las habilidades de escritura en relación con un contexto de recepción. Es por esto que, en la medida en que las tareas o consignas de trabajo estén debidamente ancladas a una situación concreta, cercana y establecida por etapas, el aprendizaje de la escritura no solo será más efectivo, sino que adquirirá sentido en el ejercicio y significado en las vidas de los niños y las niñas en desarrollo.

La didáctica asociada: desarrollo de habilidades y aprendizajes centrales relacionados con las tareas clave en 3° y 6° grado de primaria

En cuanto a las didácticas asociadas al desarrollo de la escritura, se debe hacer hincapié en que la naturaleza de esta habilidad permite metodologías muy similares entre los diversos cursos de instrucción primaria; las que se distinguen, generalmente, por el grado de dificultad que cada nivel de enseñanza otorga a la práctica del ejercicio escritural. Es así como

se aplica transversalmente un modelo de producción textual en la secuencia didáctica diseñada para lograr el desarrollo del dominio de la escritura. Tanto 3º como 6º grado de primaria trabajan, de manera distinta en cada caso, la superestructura textual (propósito comunicativo), las distinciones de la lingüística textual (dimensiones del texto, contexto y discurso) y las convenciones de legibilidad.

Desde el **enfoque comunicativo-funcional**, los programas educativos debiesen atender la diversidad de situaciones en las que las personas utilizan el lenguaje, es decir, proporcionar distintos contextos comunicativos de manera que se prepare al estudiante para saber cómo responder desde su competencia comunicativa. Para esto, es primordial que los y las docentes ofrezcan efectivamente dichas oportunidades de comunicación. Entonces, el desarrollo de una flexibilidad para adecuarse e instalarse discursivamente en las más variadas instancias de comunicación es la primera tarea en el aula de 3º y 6º grado de primaria.

En el caso de la **dimensión discursiva**, es importante que en las aulas se realicen tareas que tengan relación con los procedimientos de la escritura (secuencia de trabajo, finalidad y estructura), pero también actividades que hagan alusión a la reflexión para tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos y sobre aquello que se debe mejorar. Es importante que el alumno o alumna, antes de producir su escritura, tenga en mente qué tipo de texto obtendrá como resultado, es decir, que sea capaz de crear una imagen mental de lo que escribirá dado todos los géneros discursivos que conoce. De alguna manera, quien escribe, basado en un contexto sociocultural determinado, sabrá interactuar y hacer posible la comunicación de manera efectiva (por ejemplo, sabrá adecuar su registro y ver qué léxico y discurso utilizar).

Para la **dimensión textual**, el y la docente debiesen modelar actividades que permitan a los y a las estudiantes planificar su producción

escrita. Si bien la tarea es individual, el modelamiento es grupal, frente a todo el curso y se realiza de manera interactiva: todos y todas participan, proponen, corrigen, cuestionan, vuelven a proponer. Algunas de estas actividades (establecer pasos de escritura, organizar las ideas por párrafo, realizar esquemas de pre-escritura, exponer oralmente el raciocinio mental para verificar coherencia y cohesión del texto, proponer reescritura del texto ya escrito) debiesen ser permanentes y habituales frente a cada tarea que incluya algo de escritura, aunque sea mínimo. El modelamiento de parte del docente permitirá que el alumno y la alumna puedan, luego por sí mismos, activar esquemas relacionados a la situación comunicativa asociada a la tarea. Esto también otorgará la posibilidad de codificar la información de manera más fácil, atender a las consignas proporcionadas y realizar una representación de lo que se debe producir.

Finalmente, a la dimensión vinculada con las **convenciones de legibilidad**, se asocian didácticas como revisar los textos escritos con los estudiantes a través de pautas o rúbricas, de manera individual o junto con un compañero o compañera, de modo de proporcionar oportunidades en las que sean los mismos estudiantes quienes verifiquen aspectos como construcción de párrafos, composición de palabras y correcta escritura ortográfica. Es fundamental brindar espacios para ejercitar estos aspectos en cada uno de los niveles de enseñanza, puesto que la escritura es un proceso complejo y, a la vez, continuo; y es en estas instancias en las que se afianzan las habilidades de cada uno de los criterios asociados a la evaluación de esta habilidad.

Tercer grado

En este nivel educativo es relevante que la labor docente se dirija, primero, al conocimiento de una gran variedad de tipos de textos y de contextos posibles. Esta relación de comodidad y conocimiento con las diversas situaciones comunicativas se logra desde la constante revisión en el aula de tipologías

variadas (por ejemplo, textos narrativos, descriptivos e instructivos) y contextualizadas (situación de enunciación y propósito comunicativo claros).

Respecto de la **dimensión discursiva**, el quehacer parte de la base de que quien escribe debe responder al género discursivo que se le está solicitando. La didáctica asociada a esta tarea tiene por finalidad, primero, buscar y proporcionar una diversidad de géneros discursivos a los y las estudiantes, de modo que —desde temprana edad— se familiarizarán con la mayor cantidad de géneros posibles. Por lo tanto, la labor del docente es generar instancias en las que el estudiante se exponga a multiplicidad de textos en situaciones reales de comunicación escrita. Así, en caso de que se les solicite escribir una carta, una receta o un cuento, los niños y las niñas podrían ejecutarlo pues estarán habituados a dichas tipologías textuales. En el caso particular de tercer grado, se debe solicitar producciones más sencillas y basadas en experiencias personales (como contar anécdotas, describir lugares que se han visitado o enseñar a cocinar un postre), situadas en el entorno en el que interactúan cotidianamente los niños y las niñas de este nivel.

En la didáctica asociada a la **dimensión textual** en tercer grado es muy pertinente realizar actividades de modelamiento de la producción de textos, pues al estar iniciando el proceso de escritura se requerirá de ciertas claves que los y las docentes pueden proporcionar para llevar a cabo procesos de autoevaluación, de corrección y reformulación. Esta etapa inicial se realiza permanentemente hasta lograr una autorregulación del proceso de la escritura y hasta que los niños y las niñas tomen consciencia de la importancia de entregar un mensaje claro y preciso al destinatario. Atendiendo a dichos procesos, se hace necesario controlar los tiempos que se asigna a las revisiones, correcciones y reescritura (tareas que implican un proceso de metacognición), de modo que los y las

estudiantes vayan produciendo poco a poco textos de mejor calidad.

Por último, en cuanto a las **convenciones de legibilidad**, de acuerdo al enfoque comunicativo-funcional, es importante señalar que las cuestiones gramaticales y ortográficas forman parte de la producción de un texto, vale decir, cada uno de los conceptos con respecto a las convenciones de la lengua se aplican en un contexto (situación comunicativa específica), de manera de practicar y ejercitar la escritura adecuada para ese contexto y no otro. Por tanto, las antiguas prácticas asociadas a la memorización de normas ortográficas y gramaticales de manera aislada deben ser sustituidas definitivamente por el uso de dichas normas. En otras palabras, se debiese instalar definitivamente el uso de dichas reglas en el mismo proceso de escritura, de manera razonada. La enseñanza, en este sentido, debiese generar instancias constantes de reflexión y la labor de los docentes debiese promover el proceso metacognitivo a partir de estas asociaciones, sin más propósito que el que niños y niñas puedan entender la relevancia de estas convenciones y aplicarlas en diferentes situaciones.

Sexto Grado

Considerando los planteamientos hechos en tercer grado, al evaluar escritura en sexto se espera una mejora en el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas. El uso del esquema comunicativo funcional debería haber evolucionado hasta llegar a la comprensión total del contexto, la adecuación del género pedido y la regulación del registro de habla específico. Las prácticas en aula deben estar dirigidas hacia la mejora del proceso de adecuación a las situaciones comunicativas.

El trabajo en el aula de la **dimensión discursiva** en sexto grado cumple con el mismo principio de la propuesta en tercer grado: permitir la experiencia con el mayor tipo de textos posibles. Al contextualizar una tipología en términos funcionales se propone que los estudiantes puedan resolver por sí mismos con-

flictos de género y estilo cuando se enfrenten a ejercicios de escritura. Así, en sexto grado, es factible solicitar que reconozcan cuál es la adecuación apropiada en relación con el tema y con el propósito del texto que se debe escribir; además de la capacidad de decidir las combinaciones de secuencias textuales apropiadas para conseguir un objetivo comunicativo.

Por esto mismo, la exposición a textos científicos, informativos, narrativos, expositivos, epistolares y de cualquier otro tipo se vuelve fundamental; pero, además, se deben generar instancias de discusión y reflexión en torno a los recursos comunicativos que solicita cada situación en particular. Esto último es muy importante, ya que en este nivel las y los estudiantes deben ser capaces por sí mismos de enfrentarse a una situación comunicativa más compleja (asimétricas, por ejemplo) y discernir cuál es la estrategia más apropiada.

En términos de la **dimensión textual**, es prioritario el trabajo con ejercicios de redacción individual y colectiva que promuevan los aprendizajes relacionados con la coherencia y la cohesión. Es, entonces, necesaria la exposición de diferentes secuencias comunicativas, ejemplificando en contexto la utilidad de las mismas, para hacer ver a las y los estudiantes su funcionalidad en las diversas situaciones comunicativas. La coherencia debe ser abordada desde la temática del texto, considerando la relación entre el contexto de producción y la funcionalidad del mensaje. Así, las tareas y desafíos entregados en el aula se pueden relacionar con cualquier tipología textual, para generar análisis y práctica en torno a las diferentes secuencias discursivas. Al trabajar la cohesión, es necesario exponer a los y a las estudiantes la relevancia de los nexos intraoracionales en relación con su propósito comunicativo, es decir, que comprendan las funciones que aquellos cumplen en los diferentes contextos. En este nivel, el manejo de los conectores se puede ejercitar en diferentes modalidades: exponer textos incompletos en los que haya que establecer relaciones intraoracionales; presentar textos que

contengan errores, reconocerlos y determinar de qué manera impactan en la comprensión de lo leído; reconstruir el sentido en fragmentos incoherentes; etc.

Por último, en el ámbito de las **convenciones de legibilidad** se vuelve fundamental el análisis contextual de la ortografía, la segmentación de palabras y la puntuación. A partir de textos que contienen palabras mal escritas o puntuación errónea, se puede comprender la importancia de ciertas convenciones y cómo la ausencia de estas complica la decodificación del mensaje expresado (por ejemplo, la importancia de la ortografía en instancias formales, como las cartas al director, o la repercusión de la mala segmentación de palabras en textos informativos). La mediación de los docentes se vuelve fundamental en cuanto a la prolijidad de la entrega de los mensajes y a la adecuación de sus estrategias en los diferentes contextos. La tarea busca establecer una relación entre el contexto de producción y las necesidades formales de cada texto, asociando la relevancia del registro formal y el cuidado de la gramática para que el mensaje logre el propósito esperado.

En conclusión, es imperativo destacar la relevancia de la escritura como un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida de las personas y, por lo tanto, siempre puede ser perfectible. El aprendizaje de esta habilidad es permanente durante toda la etapa escolar; por esto, es importante declarar que siempre se pueden adquirir nuevas estrategias para mejorar las habilidades comunicativas escritas. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario dar espacio al desarrollo de la escritura, tanto en el aula como en el hogar. La principal tarea asociada a esta habilidad, tanto en 3º como en 6º grado de primaria, es **permitir a las y a los estudiantes sentirse capaces de escribir en cualquier situación, sobre cualquier tema y en cualquier momento de su vida**. La escritura es uno entre muchos otros desafíos y el aula debe preparar a quienes se educan para sortearlos de la mejor manera.



La prueba de escritura

Aspectos evaluados en la prueba de escritura de TERCE

La actualización del análisis curricular revela una clara preponderancia del enfoque comunicativo funcional, ya presente desde el SERCE y consolidado para el TERCE. Específicamente, se pone de manifiesto la importancia de generar situaciones auténticas de comunicación con un énfasis en textos (no en palabras), la consideración de propósitos y destinatarios, y el aprendizaje de diversas clases de texto (géneros) y de distintas secuencias textuales. Aparece también en este análisis curricular de los países participantes en el estudio, la relevancia de la coherencia y cohesión textual, así como el dominio de las convenciones de lo escrito.

Como se indicó previamente, la evaluación de los textos producidos se basó en rúbricas. A partir de éstas, es posible clasificar la evidencia de escritura en categorías que agrupan distintos aspectos (dimensiones o dominios) y que, de este modo, entregan una caracterización de los textos considerando evaluaciones más integradas, y no como un simple conteo de elementos dispersos. Se definieron las tres dimensiones siguientes:

- 1 Dimensión discursiva:** se entienden todas aquellas marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta y pueden incluir género, registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y consideración del destinatario e intención comunicativa. Corresponde a la dimensión relacional del escrito, la que considera la situación comunicativa y el contexto (Van Dijk, 1984), y cuyo sustento teórico se encuentra en el análisis del discurso (disciplina que aborda el análisis del contenido como un acto comunicativo, de interacción).
- 2 Dimensión textual:** se entienden todos los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia y cohesión. Es la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001), cuyo sustento teórico está en la gramática textual actual que incluye principios propios de la pragmática, de la retórica y de la sociolingüística interaccional.
- 3 Convenciones de legibilidad:** se entienden todas las convenciones que incluyen aspectos caligráficos (específica-

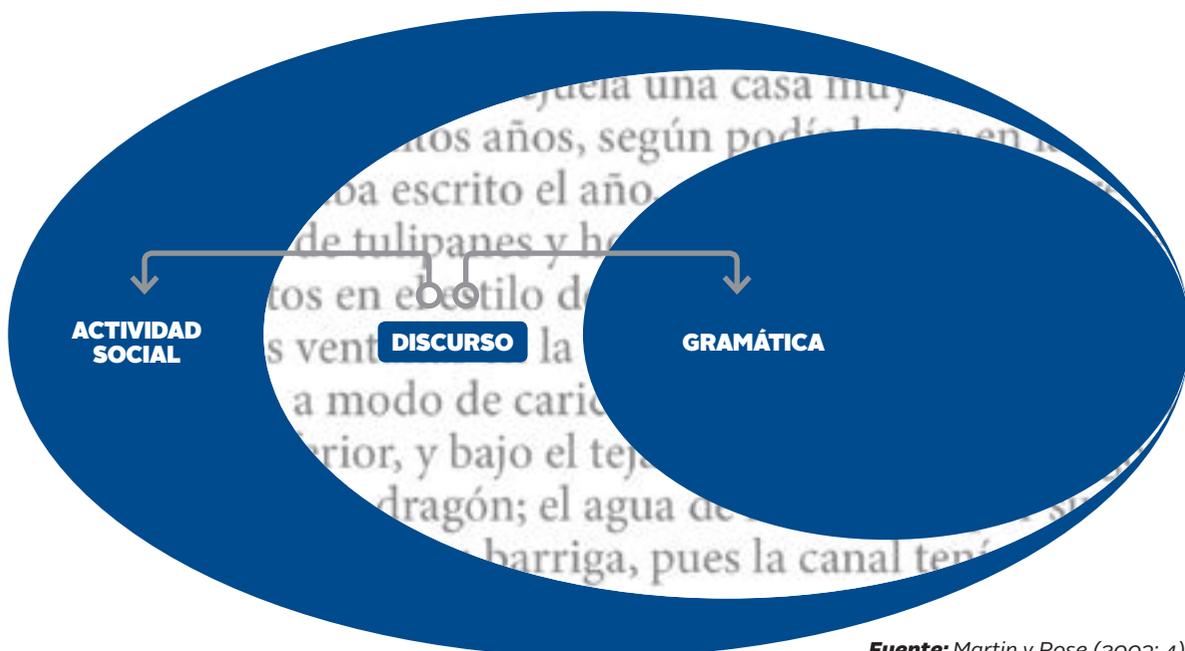
mente segmentación de palabras) y ortográficos (reglas de acentuación, puntuación y uso de letras). El primer aspecto se fundamenta en estudios cognitivos sobre las habilidades de segmentación necesarias para el aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2000; Ortiz y Jiménez, 2001), mientras que el segundo está normado por los acuerdos que las 22 Academias de la Lengua Española han tomado respecto de la escritura; esto, en pos de una unidad ortográfica del español. El principal criterio de articulación de estas convenciones no es la normatividad, sino la legibilidad del texto.

Las dimensiones escogidas para las rúbricas se basan en distinciones que la lingüística textual como disciplina formuló en sus inicios. La distinción entre texto y discurso separa la dimensión estructural del texto (proposiciones semánticas, gramática textual, superestructura) de su dimensión relacional, esto es, la consideración de la situación comunicativa y el contexto. Este esquema ha sido de gran utilidad en la delimitación teórica de las disciplinas lingüísticas de la actualidad (la lingüística del texto y el análisis del discurso) y, de hecho, muchos otros autores la sostienen debido a que resulta transparente y descriptiva (Calsamiglia y Tusón, 2001). Adicionalmente, permite delimitar nociones

en la didáctica de las lenguas (Desidano y Avendaño, 2006).

Sin embargo, más allá de la distinción teórica inicial, conviene mirar esta definición a la luz de las actuales teorías discursivas y de la cultura escrita. Por ejemplo, Barton y Hamilton (2000) describen como elementos integrantes de la cultura escrita las prácticas sociales, los eventos concretos que estas prácticas posibilitan y los textos que median esos eventos. Por ejemplo, en una práctica social como la celebración, se dan eventos específicos: “celebración de mi cumpleaños”, mediadas por textos que responden a géneros, tales como “invitaciones”, “tarjetas de saludo”.

El texto que se produce tiene características que dependen de los usos lingüísticos y otras que dependen necesariamente de la situación. Incluir la fecha y el lugar de la celebración no es un conocimiento textual, sino discursivo. Está presente en el nexo entre el texto y la situación de comunicación. Esta forma de entender lo escrito hace emerger con claridad cómo los textos se relacionan con el contexto en el que se producen (dimensión discursiva), pero también cómo internamente se construyen a nivel lingüístico. Esta misma idea la grafican Martin y Rose (2003) como se muestra en la siguiente figura:



Fuente: Martin y Rose (2003: 4).

De esta manera, el discurso puede abordarse tanto en su dimensión de práctica social –que le da sentido- como en su dimensión propiamente gramatical. Este mismo modelo, desde el ámbito de las teorías de la escritura y su enseñanza, es presentado en cuatro dimensiones por Snow y Uccelli (2009), que los proponen como desafíos de

la producción textual en cualquier evento comunicativo. Estos desafíos se presentan en el esquema como “anidados”, es decir, una dimensión lleva a la otra (ver figura siguiente). Las dimensiones discursiva y textual están perfectamente delimitadas: las dos categorías exteriores representan lo discursivo y las dos interiores lo textual.



Fuente: Snow y Uccelli (2009: 122).

Para levantar la dimensión de convenciones de legibilidad se acudió a una perspectiva del tratamiento de las destrezas de escritura (trazos, separación de palabras, etc.), que equilibra el dominio de estos aspectos con su no interferencia en la construcción del significado. De este modo, por motivos de desarrollo, es posible que aún aparezcan huellas de la escritura "en carro" en tercer grado, pero esta sólo puede evaluarse si es que interfiere en la comprensión del mensaje. Asimismo, la perspectiva adoptada para la

ortografía es comunicativa. Sin duda que la ortografía es parte importante del conjunto del texto, pero no la más importante. Por ello, debe evaluarse en su justa medida (Condemarán y Medina, 2000). Es importante, en este sentido, distinguir problemas ortográficos cuando afectan la legibilidad o la decodificación del texto producido.

Por último, se optó por el género carta para la tarea de tercer y sexto grados, pues es el trabajado la mayoría de los países parti-

cipantes en este estudio. A partir del análisis curricular realizado para TERCE (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013), en el que se identificaron los enfoques nacionales respecto de la enseñanza y la evaluación de la escritura en la región, se tomaron los acuerdos para la construcción de los ítems de escritura (2011) y se establece el género para el diseño del instrumento.

Descripción de la prueba de tercer grado

Para la elaboración de la prueba de escritura se buscó una situación comunicativa cercana, susceptible de ser real, con temáticas que no necesariamente involucran conocimientos especializados y con una intención, género y destinatario sencillos, claros, reconocibles, que permitan la formulación de indicadores de evaluación en esos mismos niveles.

Por ello, la consigna entregada fue la siguiente:

Tú, junto a un grupo de amigos de tu escuela, ganaron el segundo lugar en un concurso de música. Tu mejor amiga también participaba en el grupo, pero antes de la competencia final, se cambió de ciudad. Tu amiga te pide que le cuentes cómo estuvo la competencia y cómo le fue a tu grupo.

Escribe una carta a tu amiga para contarle todo lo que sucedió en el concurso.

La rúbrica de evaluación se estructura en tres dimensiones, cada una de las cuales considera dos o tres indicadores específicos, tal como se presenta a continuación:

Dimensión discursiva

Considera las marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de

la situación propuesta e incluyen, en el caso de esta rúbrica, género (el texto cumple las características de la carta) y la consideración del propósito y de la secuencia predominante (narrativa). La dimensión implica la habilidad de leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto. Considera dos indicadores:

1

Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.

Este indicador está asociado a la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa. Cada descriptor evalúa de qué modo se resuelve el problema comunicativo planteado por la consigna. “Propósito” se define como la actividad verbal asociada (informar), “secuencia” como la forma textual que mejor satisface ese propósito (narrar) y “adecuación a la consigna” se refiere a la adecuación temática de lo que se informa a través de la narración.

2

Género.

Este indicador mide la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta adecuado para resolver el problema comunicativo. En este caso, se entiende al género como la forma prototípica, relativamente estable y socialmente consensuada con que los textos circulan en sociedad. Como la idea no es evaluar los aspectos meramente formales (en términos de conocimiento), las categorías de este indicador buscan caracterizar los usos incipientes de marcadores funcionales al propósito comunicativo planteado (presencia de saludo, marcas de segunda persona, orientación a un destinatario).

Dimensión Textual

Considera los elementos de estructura interna del texto, como coherencia y cohesión. Es la dimensión construccional del escrito. Considera tres indicadores:

1 Coherencia global. Indicador de la continuidad temática. Si bien la coherencia es una propiedad textual que emerge tanto de la mantención del tema como de la progresión hacia nuevas informaciones, se determinó pertinente para el nivel de tercer grado la observación de solo el primero de estos elementos.

2 Concordancia. En este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional, y abarca la nominal (sustantivo y sus determinantes) y la verbal (sujeto y predicado).

2 Cohesión. Este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, a nivel del texto y de la oración, que permiten asignar unidad al texto, ya sea por la mantención de los referentes, por la relación entre diferentes ideas o por la completitud de las oraciones.

Dimensión Convenciones de legibilidad

Considera las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código. Estas incluyen aspectos como la segmentación de palabras, la ortografía inicial y el uso de signos de puntuación. El principal criterio de articulación no es la normatividad, sino que la comprensibilidad del texto. Además, estas nociones se manejan en un nivel incipiente, es decir, se entiende que en la enseñanza primaria estas habilidades se están recién formando y consolidando, por lo que las rúbricas buscan indicadores de su desarrollo y evidencia de un conocimiento inicial de las reglas. Considera tres indicadores:

1 Ortografía literal inicial. Este indicador busca describir cuánto se ha

tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de las compatibilidades entre sonidos y grafemas. Por ello, las evidencias sobre las que se aplica la evaluación caracterizan un nivel incipiente de este manejo y no un conocimiento ni memorización de normas.

2 Segmentación de palabras. Este indicador busca describir la aparición de la llamada “escritura en carro”, así como las separaciones erróneas en las palabras.

2 Puntuación. Al igual que los otros indicadores de esta dimensión, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática, sino que de conocimiento y dominio en un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito.

Descripción de la prueba de sexto grado

Para la elaboración de esta prueba, al igual que en el caso de tercer grado, se buscó generar una situación comunicativa cercana, susceptible de ser real, con temáticas que no necesariamente involucran conocimientos especializados y con una intención, género y destinatario sencillos, claros, reconocibles, que permitan la formulación de indicadores de evaluación en esos mismos niveles.

La consigna entregada fue la siguiente:

En tu escuela van a construir un nuevo espacio para que los estudiantes puedan reunirse a conversar y recrearse. Sin embargo, aún no se han puesto de acuerdo sobre qué construir.

Hay dos propuestas muy distintas: hacer una plaza con pasto y juegos o una cafetería con mesas y sillas.

Para tomar la mejor decisión, la presidenta del Centro de Padres ha pedido a cada curso que entregue su

opinión en una carta, en la que den buenas razones que apoyen su elección. Tú fuiste seleccionado por tu curso para redactar esta carta.

Escribe una carta a la presidenta del Centro de Padres diciendo qué propuesta escogieron y dando buenos motivos de por qué esa propuesta es la mejor. Usa lenguaje formal.

La rúbrica de evaluación se estructura en tres dimensiones (las mismas que en la prueba de tercer grado), cada una de las cuales considera tres indicadores específicos:

Dimensión discursiva

Considera las marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta e incluyen, en el caso de esta rúbrica, género (el texto cumple las características de la carta), registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y la consideración del propósito y de la secuencia predominante (argumentativa). La dimensión implica la habilidad de leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto. Contempla tres indicadores:

1 Propósito, secuencia y adecuación a la consigna. Este indicador da cuenta de la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa. Cada descriptor evalúa de qué modo se resuelve el problema comunicativo planteado por la consigna. “Propósito” se define como la actividad verbal asociada (opinar), “secuencia” como la forma textual que mejor satisface ese propósito (argumentación) y “adecuación a la consigna” se refiere a la adecuación temática, tanto de la opinión como de sus argumentos.

2 Género. Este indicador mide la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta

adecuado para resolver el problema comunicativo. En este caso, se entiende al género como la forma prototípica, relativamente estable y socialmente consensuada con que los textos circulan en sociedad. Como la idea no es evaluar los aspectos meramente formales (en términos de conocimiento), las categorías de este indicador buscan caracterizar los usos incipientes de marcadores funcionales al propósito comunicativo planteado (presencia de saludo, marcas de segunda persona, orientación a un destinatario).

3 Registro. Este indicador mide, en términos generales, la adecuación a la situación comunicativa escrita y formal. Por ello, se han incluido dos tipos de evidencia lingüística que permiten caracterizar los diferentes niveles de desempeño: marcas de informalidad y marcas de oralidad.

Dimensión Textual

Considera los elementos de estructura interna del texto, como coherencia y cohesión (mantención de la unidad temática, progresión informativa y conexión). Es la dimensión construccional del escrito. Considera tres indicadores:

1 Coherencia global. Es un indicador tanto de la continuidad temática como de la progresión del tema hacia nuevas informaciones. Para ello, se describen los niveles de desempeño en relación con la mantención del tema y con su estancamiento.

2 Concordancia. En este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional, y abarca la nominal (sustantivo y sus determinantes) y la verbal (sujeto y predicado).

3 Cohesión. Este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, a nivel del texto y de la oración, que permiten asignar unidad al texto. El indicador busca cubrir dos tipos de fenómenos, a los que se les asigna dife-

rente peso en la puntuación. De este modo, los fenómenos de conexión y construcción oracional se entienden como menos graves que los fenómenos de referencia.

Dimensión Convenciones de Legibilidad

Considera las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código. Estas incluyen aspectos como la segmentación de palabras, la ortografía inicial y el uso de signos de puntuación. El principal criterio de articulación no es la normatividad, sino que la comprensibilidad del texto. Además, estas nociones se manejan en un nivel incipiente, es decir, se entiende que en la enseñanza primaria estas habilidades se están recién formando y consolidando, por lo que las rúbricas buscan indicadores de su desarrollo y evidencia de un conocimiento inicial de las reglas. Considera también tres indicadores:

1 Ortografía literal inicial. Este indicador busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de sus normas básicas. Por ello, las evidencias sobre las que se aplica la evaluación caracterizan un nivel inicial del manejo de reglas ortográficas.

2 Segmentación de palabras. Este indicador busca describir la aparición de la llamada “escritura en carro”, así como las separaciones erróneas en las palabras.

3 Puntuación. Al igual que los otros indicadores de la dimensión Convenciones de legibilidad, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática, sino de conocimiento y dominio en un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito. En este indicador no se considera ningún uso estilístico de la puntuación, pero sí su correcto uso.

La escritura, en su función social, es una actividad humana que está orientada a entregar un mensaje y, por lo mismo, constituye una actividad social. En este sentido, el lenguaje escrito es un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás.



Resultados por indicador evaluado en la prueba de escritura

Este capítulo presenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la prueba de escritura de TERCE. Se organiza en dos secciones: una con los resultados de tercer grado y otra, con los de sexto. Ambas tienen la misma estructura: primero, se presentan los resultados descriptivos de los rendimientos a nivel regional según indicador evaluado y luego, se muestran estos mismos resultados pero desagregados por cada país participante en el estudio, además del estado mexicano de Nuevo León.

Para comprender de mejor modo los resultados, conviene precisar que éstos se presentarán aludiendo a los porcentajes de estudiantes que queda clasificado en cada nivel de desempeño, los que vienen definidos desde la misma rúbrica que se utilizó para revisar y corregir los textos producidos por los estudiantes. Por esta razón, en cada una

de las secciones siguientes, se presentarán dichas rúbricas previamente a la entrega de los resultados.

Resultados en la prueba de escritura de tercer grado

Resultados a nivel regional

El 86% de los estudiantes entrega respuestas válidas. De las no válidas, el 11% corresponde a respuestas que no son texto, por lo que no pudieron ser corregidas con la rúbrica de evaluación. Menos del 1% de los estudiantes de la región respondió en otra lengua y 2% de los estudiantes dejó en blanco su respuesta.

A continuación se presentan los resultados de cada indicador evaluado en la prueba de escritura de tercer grado para la región, organizados en función de las dimensiones evaluadas.

Dimensión discursiva

Esta dimensión considera dos indicadores: Propósito, secuencia y adecuación a la consigna; y Género. La graduación de la rúbrica en los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Propósito, secuencia y adecuación a la consigna	El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central y una situación final ¹ , independientemente del orden en que se presenten.	El texto relata mediante una secuencia narrativa de, al menos, dos situaciones relacionadas, entre las que está presente la situación central de lo solicitado.	El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada.	El texto corresponde a otro propósito, narra una situación distinta a la solicitada o articula otra secuencia (describe, argumenta, etc.).
Género	La carta presenta fórmula de saludo o vocativo inicial, cuerpo y despedida apelativa.	La carta presenta un cuerpo más fórmula de saludo o vocativo inicial, o un cuerpo más despedida apelativa. O bien La carta solo presenta un cuerpo con marcas de apelación, más firma ² final.	La carta presenta solo el cuerpo con marcas de apelación (ya sea a través de vocativos intercalados o pronombres y verbos). O bien La carta presenta un cuerpo sin marcas de apelación, pero con firma final.	La carta presenta solo el cuerpo sin marcas de apelación (no está orientado a un destinatario). O bien El texto no es una carta, sino que otro género (diálogo, cuento, etc.)

En el indicador de **Propósito, secuencia y adecuación a la consigna** se puede advertir que un tercio de las respuestas se ubica en el Nivel I (33% del total). El resto de las respuestas válidas se distribuye de forma similar en los niveles II a IV (ver Tabla 1). En el indicador de

Género, que se muestra en la Tabla 2, se observa que la mayor proporción de respuestas se concentra en el nivel IV (36%), dando cuenta de que estos dos indicadores, aun siendo del mismo dominio, se encuentran en distinto nivel de desarrollo en los estudiantes de la región.

¹ Una situación puede estar presentada por más de un verbo, por ejemplo: "Nos fue muy bien y ganamos el premio", se presentan dos verbos que narran una sola situación.

² Firma se refiere al nombre. Si solo aparece la marca gráfica de la firma, esta no se considera.

Tabla 1: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de Tercer grado en el indicador Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.

	Propósito, secuencia y adecuación a la consigna	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	32.6%
	Nivel II	18.3%
	Nivel III	15.0%
	Nivel IV	19.7%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Tabla 2: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Género.

	Género	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	13.5%
	Nivel II	12.5%
	Nivel III	23.8%
	Nivel IV	35.8%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Dimensión textual

Esta dimensión considera tres indicadores: Coherencia global, Concordancia y Cohesión. La graduación de la rúbrica en los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Coherencia	El tema central se mantiene a lo largo del texto.	El tema central se mantiene a lo largo del texto, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ³ ocasionales.	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir un tema central.	No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.
Concordancia	La concordancia oracional ⁴ se mantiene a lo largo del texto. No se presentan errores.	La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto. Se presentan entre 1 y 2 errores.	La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto. Se presentan entre 3 y 5 errores.	La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión. Se presentan 6 o más errores.
Cohesión	El texto está cohesionado: no faltan referentes ni se omiten palabras o nexos ⁵ necesarios para la comprensión intra o interoracional ⁶ . No hay contradicciones temáticas.	El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de palabras ⁷ o nexos necesarios para la comprensión intra o inter oracional.	El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes necesarios para su comprensión.	El texto está débilmente cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes, palabras y nexos necesarios para la comprensión intra o inter oracional.

³ Se entiende como digresión cuando:

- a) se introduce un tema que no se relaciona explícitamente con ningún otro tema del texto,
- b) se introduce un subtema motivado por otro tema del texto y no se vuelve al hilo central.

⁴ Se analiza la concordancia entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes. La concordancia entre pronombre y referente se considera un fenómeno de cohesión textual.

⁵ Nexos: ya sean nexos intraoracionales (preposiciones, conjunciones, pronombres) o extraoracionales (conectores). Se consideran solo los conectores: y, entonces, además, o, luego, también, después.

⁶ Para medir cohesión textual en este nivel no se deben considerar las faltas de puntuación. Estas son miradas en un indicador propio.

⁷ Se deben considerar las omisiones de palabras que no actúen como referentes en el texto.

Tal como se aprecia en las tablas 3, 4 y 5, en todos los indicadores la proporción de estudiantes que entrega respuestas de Nivel I y II es menor comparado con las respuestas de Nivel IV, seguidos por quienes alcanzan el Nivel III. En el caso del indicador de **Coherencia global**, el 39% de los estudiantes es calificado en el Nivel IV, seguidos por el 27% que se ubica

en el Nivel III. En el indicador **Concordancia**, el 51% de los estudiantes muestra resultados de Nivel IV y el 27%, resultados de Nivel III. Por último, en el indicador **Cohesión** la proporción de estudiantes que obtiene resultados de Nivel IV corresponde al 28%, comparativamente menor que el porcentaje que obtiene resultados de Nivel III (33%).

Tabla 3: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Coherencia global.

	Coherencia global	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	7.1%
	Nivel II	15.0%
	Nivel III	25.0%
	Nivel IV	38.5%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Tabla 4: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Concordancia.

	Concordancia	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	1.9%
	Nivel II	6.6%
	Nivel III	26.5%
	Nivel IV	50.6%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Tabla 5: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Cohesión.

	Concordancia	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	9.2%
	Nivel II	15.7%
	Nivel III	32.7%
	Nivel IV	28.0%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Dimensión convenciones de legibilidad

Esta dimensión considera tres indicadores: Ortografía literal inicial, Segmentación de palabras y Puntuación. La graduación de la rúbrica en los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Ortografía literal inicial	<p>El texto presenta asociación entre grafemas y sonidos⁸ en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas.</p> <p>No se presentan errores.</p>	<p>El texto presenta habitualmente asociación entre grafemas y sonidos.</p> <p>Se presentan entre 1 y 3 errores sin asociación.</p>	<p>El texto presenta ocasionalmente asociación entre grafemas y sonidos.</p> <p>Se presentan entre 4 y 6 errores sin asociación.</p>	<p>El texto no presenta asociación entre grafemas y sonidos, lo que interfiere su comprensión global.</p> <p>Se presentan 7 o más errores sin asociación.</p>

⁸ Según la correcta asociación fonema/grafema para la norma del español de América. Ejemplos con asociación: CABESA, CAVEZA, CAVESA. Ejemplos sin asociación en: GUGAR, NILLO. No considerar el uso del diacrítico “ü”, del grafema “h” ni del dígrafo “rr”.

Segmentación de palabras	Todas las palabras del texto están correctamente segmentadas. No se presentan errores.	Las palabras del texto habitualmente están correctamente segmentadas. Se presentan entre 1 y 2 errores.	Las palabras del texto ocasionalmente están correctamente segmentadas. Se presentan entre 3 y 4 errores.	La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada. Se presentan 5 o más errores.
Puntuación	Se presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada: - punto seguido, - coma en una enumeración.	Se presenta uno de los siguientes errores: -interrumpir una oración con un punto seguido, -la ausencia de coma en una enumeración.	Se presentan ambos tipos de errores: -interrumpir una oración con un punto seguido, -la ausencia de coma en una enumeración.	El texto no presenta puntuación.

Tal como muestra la Tabla 6, en el indicador **Ortografía literal inicial** la mayor proporción de estudiantes se concentra en el Nivel III (38%) y le siguen en frecuencia los estudiantes que entregan respuestas de nivel IV (26%). Menos del 10% entrega respuestas válidas de la menor calidad esperada (nivel I). En el indicador **Segmentación de palabras**, los resultados se distribuyen distinto (ver Tabla 7): la quinta parte de los estudiantes de la

región entrega respuestas de Nivel I. Ahora bien, al examinar el rendimiento en niveles más altos, la mayor proporción de respuestas válidas se concentra en el Nivel IV (casi un tercio de los estudiantes que participa en el estudio). El indicador **Puntuación** (ver tabla 8) muestra resultados que se concentran en los niveles de desempeño extremos, con 32% de los estudiantes de la región evaluados en Nivel I y 45% evaluado en Nivel IV.

Tabla 6: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Ortografía Literal Inicial.

	Ortografía literal inicial	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	9.4%
	Nivel II	12.7%
	Nivel III	38.0%
	Nivel IV	25.5%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Tabla 7: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Segmentación de palabras.

	Segmentación de palabras	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	20.3%
	Nivel II	9.6%
	Nivel III	23.1%
	Nivel IV	32.5%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Tabla 8: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de tercer grado en el indicador Puntuación.

	Puntuación	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	32.2%
	Nivel II	1.9%
	Nivel III	6.9%
	Nivel IV	44.6%
Respuestas Válidas		85.6%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	11.2%
	Respuesta en otras lenguas	0.9%
	Respuesta en blanco	2.4%
Respuestas No válidas		14.4%

Resultados por indicador evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

En este apartado se muestran los resultados de cada indicador evaluado en la prueba de escritura de tercer grado, separados por país. Estos resultados se presentan ordena-

dos dentro de cada dimensión evaluada en esta prueba. En todos los gráficos, la primera barra vertical corresponde a los resultados regionales a modo de referencia. Además del porcentaje de estudiantes que concentran los cuatro niveles de desempeño, se presenta información respecto de la proporción de respuestas inválidas (“RI”).

Dimensión Discursiva

En el Gráfico 1 se observa el rendimiento comparado de los estudiantes de cada país en el indicador **Propósito, secuencia y adecuación a la consigna**. El Gráfico 2 muestra la distribución de estudiantes en los niveles de desempeño del indicador **Género**.

Como puede apreciarse en ambos gráficos, la distribución de estudiantes en los niveles de desempeño es bastante heterogénea entre los países participantes del estudio. Mientras algunos países tienen a la mayor parte de sus estudiantes en los niveles superiores, otros los concentran en los niveles inferiores.

Gráfico 1: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Propósito, secuencia y adecuación a la consigna en la prueba TERCE de tercer grado.

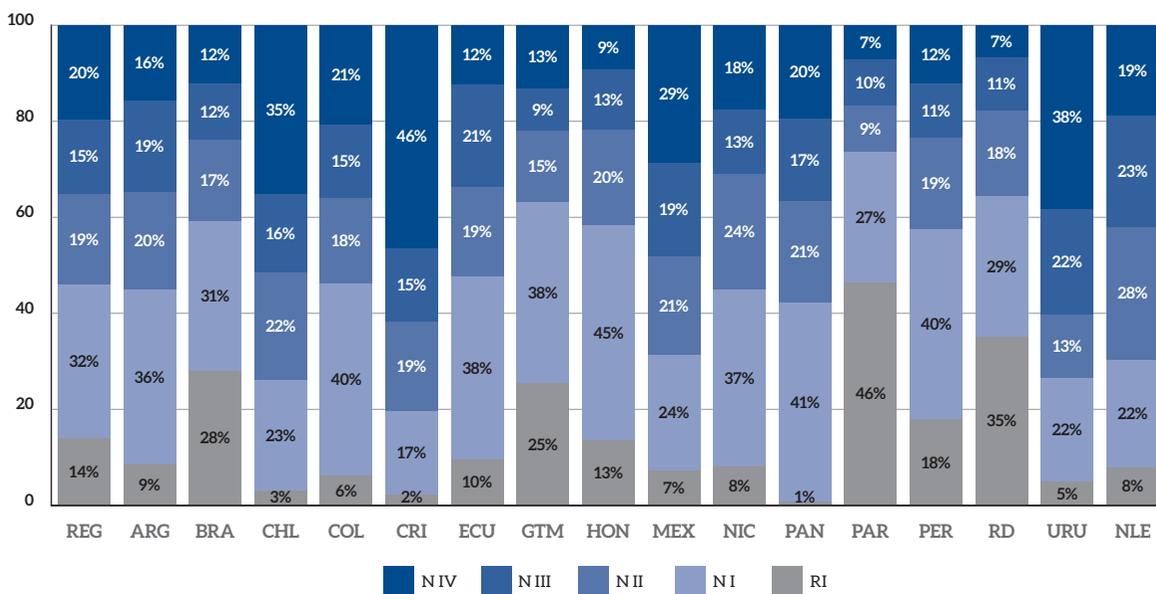
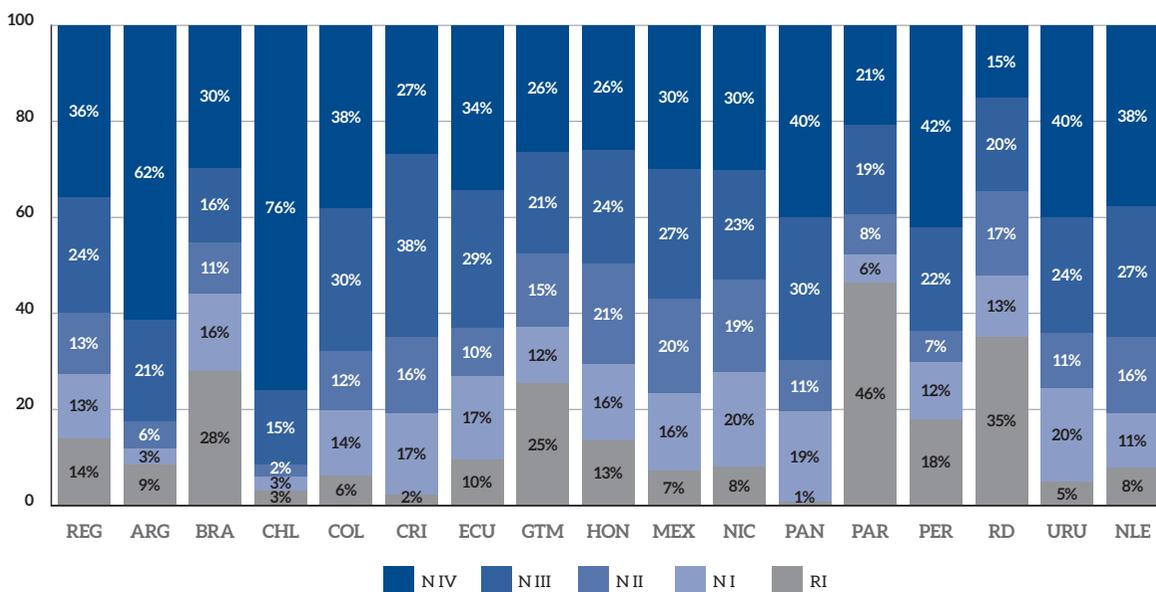


Gráfico 2: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Género en la prueba TERCE de tercer grado.



Dimensión Textual

El Gráfico 3 muestra el rendimiento comparado de los estudiantes de cada país en el indicador **Coherencia global**. En el Gráfico 4 se presentan los resultados del indicador de **Concordancia** y en el Gráfico 5, los de **Cohesión**. Al igual que la dimensión discursiva, se aprecian importantes diferencias en la distribución de

estudiantes en los niveles de desempeño en la comparación entre países. Sin embargo, y a diferencia de la dimensión anterior, aquí hay indicadores en que prácticamente todos los países concentran proporciones importantes de estudiantes que cumplen con lo requerido para el Nivel IV, patrón que se acentúa en el indicador de Concordancia.

Gráfico 3: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Coherencia global en la prueba TERCE de tercer grado.

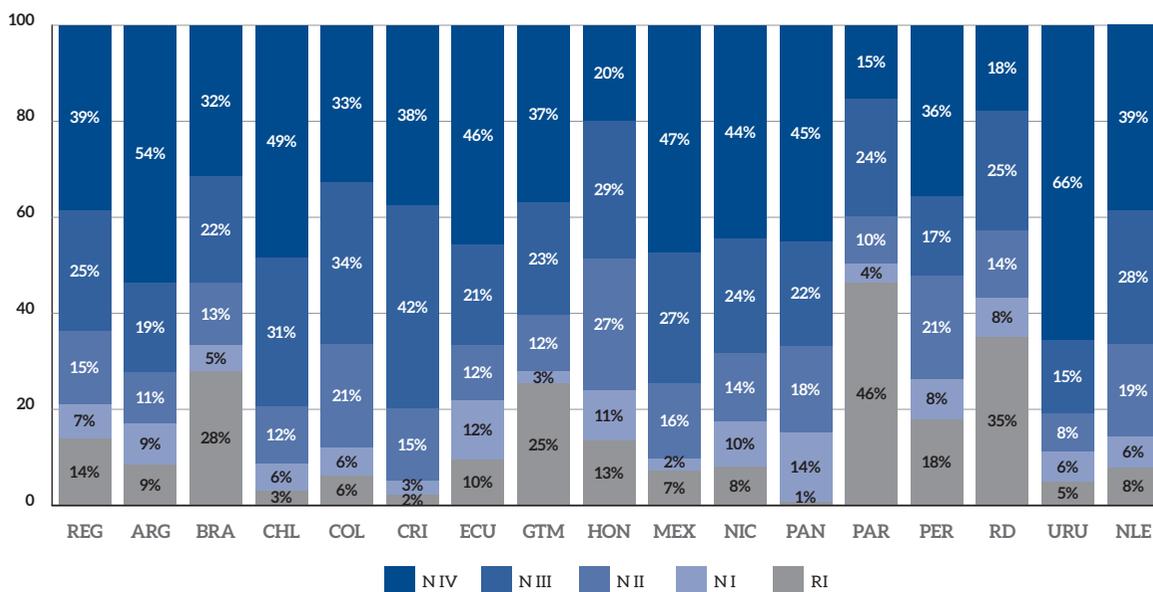


Gráfico 4: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Concordancia en la prueba TERCE de tercer grado.

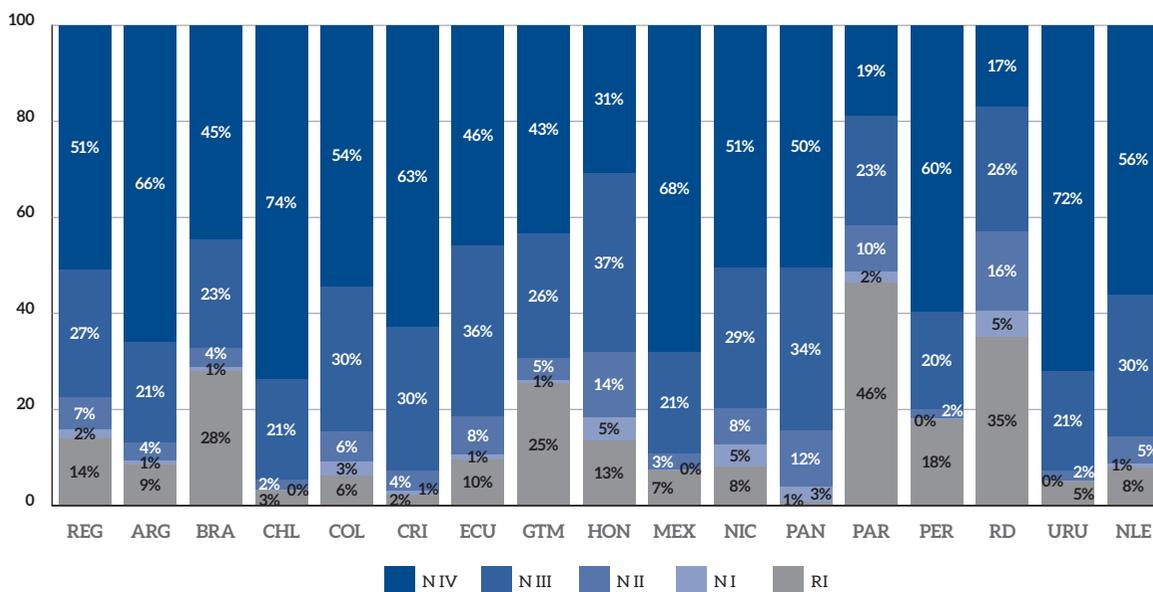
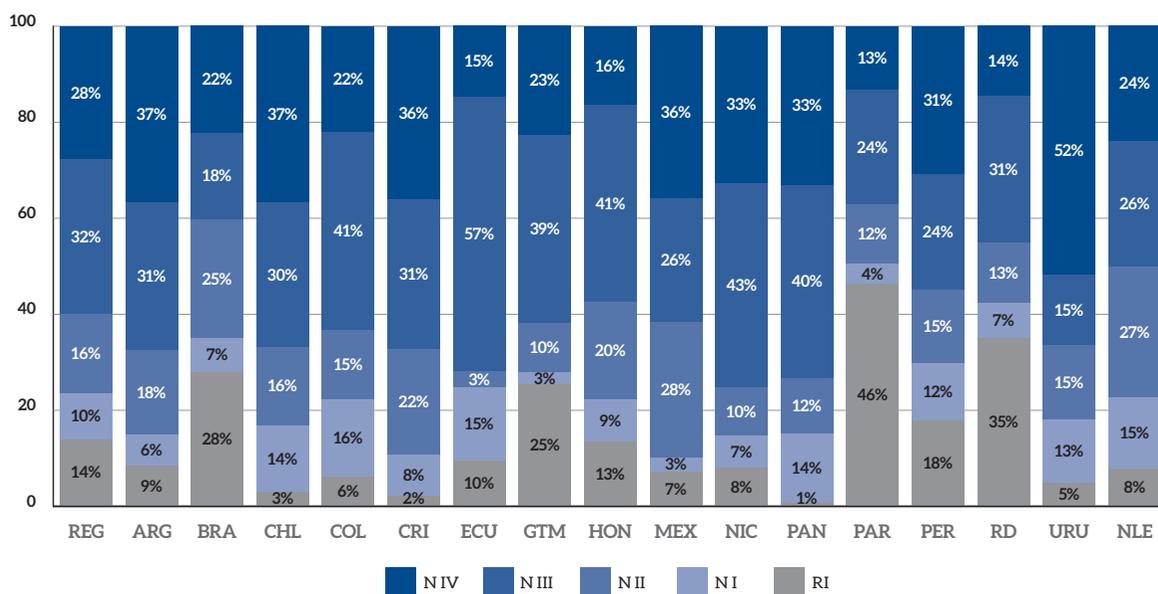


Gráfico 5: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Cohesión en la prueba TERCE de tercer grado.



Dimensión Convenciones de legibilidad

Finalmente para tercer grado, se presentan los resultados según nivel de desempeño en cada país de los indicadores de **Ortografía literal inicial, Segmentación de palabras y Puntuación** (gráficos 6, 7 y 8, respectivamente). En esta dimensión, al igual que en las otras dos recién reportadas, la distribución de estudiantes en los

distintos niveles de desempeño es bastante dispar entre los países. Se constata, además, que en Ortografía literal inicial casi todos los países concentran una proporción importante de estudiantes en el Nivel III; en Segmentación de palabras, en general los países muestran una mayor proporción de estudiantes en el Nivel IV que en Ortografía; y, en el indicador Puntuación se advierten los resultados más altos de la dimensión.

Gráfico 6: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Ortografía literal inicial en la prueba TERCE de tercer grado.

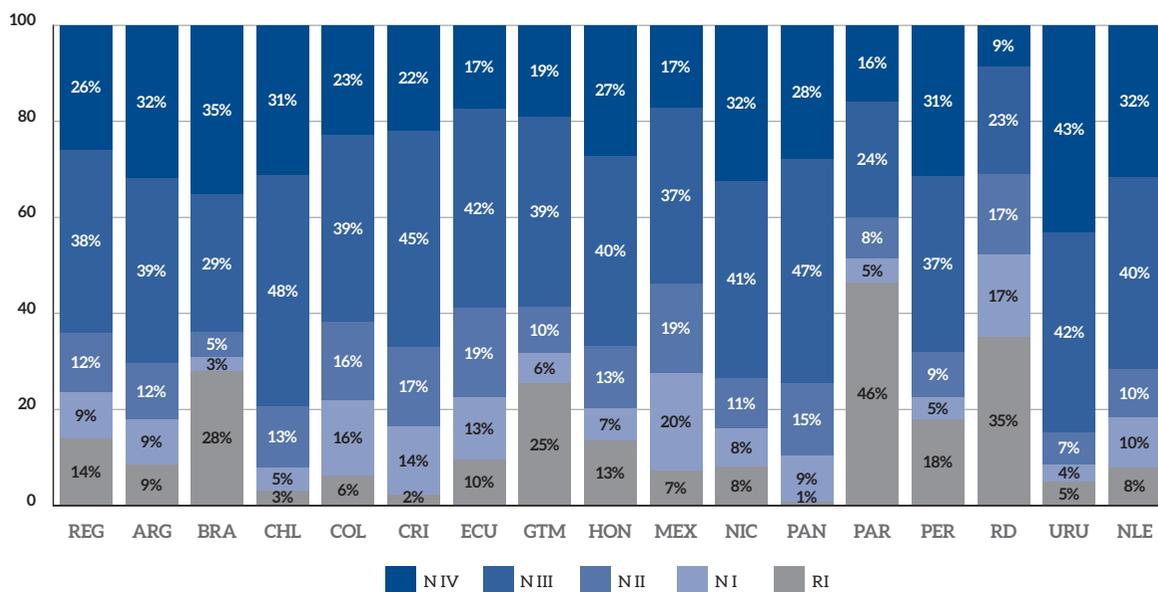


Gráfico 7: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Segmentación de palabras en la prueba TERCE de tercer grado.

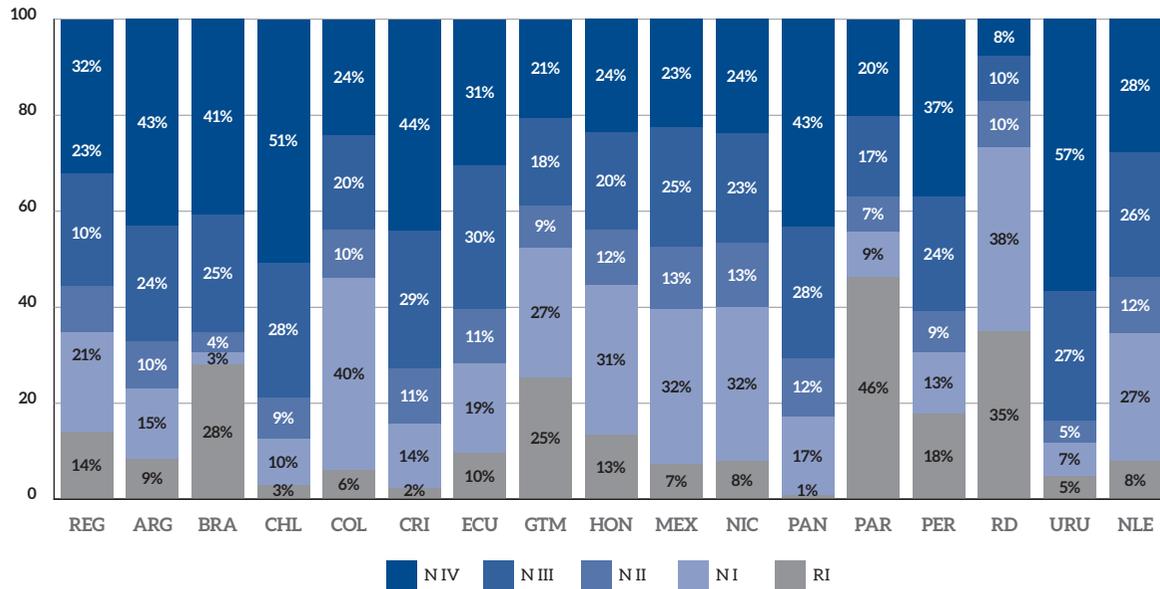
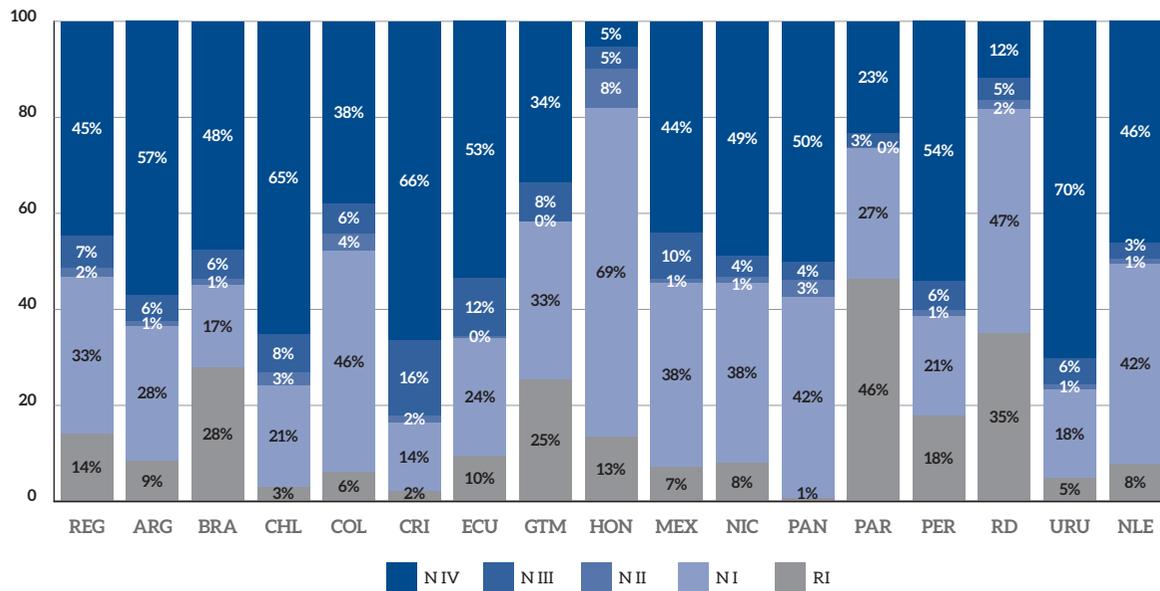


Gráfico 8: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Puntuación en la prueba TERCE de tercer grado.



Resultados en la prueba de escritura de sexto grado

Resultados a nivel regional

En esta prueba, el 94% de los estudiantes entrega respuestas válidas, que fueron graduadas en los niveles I a IV en cada uno de los indicadores evaluados, al igual que en la prueba de tercer grado. De las respuestas no válidas, el 4% corresponde a respuestas que no son

texto, por lo que no pudieron ser corregidas con la rúbrica de evaluación. Menos del 1% de los estudiantes de la región respondió en otra lengua y 2% de los estudiantes dejó en blanco su respuesta.

A continuación, se presentan los resultados de cada indicador evaluado en la prueba de escritura de sexto grado para la región, organizados en función de las dimensiones evaluadas.

Dimensión discursiva

Esta dimensión considera tres indicadores: Propósito, secuencia y adecuación a la consigna; Género y Registro. La graduación de la rúbrica en cada uno de ellos en los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Propósito, secuencia y adecuación a la consigna: opinar con secuencia argumentativa	El texto explicita una opinión a partir de la consigna y al menos un fundamento ⁹ desarrollado ¹⁰ que la sustente.	El texto explicita una opinión a partir de la consigna y solo enuncia el o los fundamentos.	<p>Explicita solo una opinión o solo los fundamentos a partir de la consigna.</p> <p>O bien</p> <p>Escoge y/o fundamenta dos opiniones a partir de la consigna, sin inclinarse por ninguna.</p> <p>O bien</p> <p>Explicita y fundamenta una opinión distinta de la pedida en la consigna.</p>	El texto no resuelve el problema comunicativo planteado, porque articula una secuencia distinta a la pedida en la consigna (narra, informa, pide autorización, solicita, etc.).

⁹ *Fundamento*: puede ser un argumento a favor de la tesis, o bien, un argumento en contra de la propuesta alternativa.

¹⁰ *Desarrollado*: explica el argumento más allá de su enunciación (“expansión explicativa”: reformulaciones, ejemplos, analogías o cualquier otro tipo de desarrollo más allá de la sola mención).

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Género: carta a una autoridad escolar	<p>La carta presenta al menos los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario:</p> <p>-encabezado: fórmula de saludo o vocativo inicial, - cuerpo, -cierre: fórmula de despedida apelativa , -firma personal o grupal .</p>	<p>La carta presenta un cuerpo más de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario:</p> <p>- encabezado, - Cierre, - firma personal o grupal.</p>	<p>La carta presenta un cuerpo más uno de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario:</p> <p>- encabezado, - cierre, - firma personal o grupal.</p> <p>O bien</p> <p>La carta presenta solo un cuerpo, pero es posible identificar la orientación hacia un destinatario, por la presencia de marcas de apelación en él.</p>	<p>La carta presenta el cuerpo más alguna de las siguientes fórmulas sin marcas de apelación al destinatario:</p> <p>- encabezado, - cierre, - firma personal o grupal.</p> <p>O bien</p> <p>El texto no es una carta sino que otro género (diálogo, cuento, etc.).</p>
Registro y adecuación a lo escrito	<p>El texto presenta un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no existen marcas de oralidad en el texto.</p>	<p>El texto presenta una marca de informalidad y una marca de oralidad (hasta una de cada una).</p>	<p>El texto presenta hasta tres marcas de informalidad u oralidad.</p>	<p>El texto presenta cuatro o más marcas de informalidad u oralidad.</p> <p>O bien</p> <p>Todo el texto está escrito en otro registro, ya sea porque solo hay evidencia de inadecuación a la situación formal asimétrica o porque se reproduce un texto oral (un diálogo o el turno de un diálogo).</p>

¹¹ Fórmula de despedida: expresiones estereotipadas que se dirigen a otro. Ejemplos: “Le saluda atentamente”, “Atentamente”, “Saludos”, “Gracias”.

¹² Firma se refiere al nombre (del niño o del grupo). Si solo aparece la marca gráfica de la firma, esta no se considera.

¹³ Registro formal y uso de la segunda persona formal al dirigirse al destinatario. Se sanciona el uso de abreviaturas como x (por) q' (que), % (mente).

¹⁴ Las marcas de oralidad corresponden al uso de operadores pragmáticos propios de una interlocución en presencia. Por ejemplo, continuar un tema con el conector bueno: “Bueno, el segundo tema..”; comenzar una nueva idea con que u otras partículas similares: “Que es mejor hacer un taller de dibujo..”, “Caso podríamos hacer un taller de arte..”, “Pues que necesito pedirle que..” o referencias a una situación de enunciación: “Le vengo a decir..”; “Decirle que es mejor..”; “Hola, yo quiero..”.

Cuando se examinan los resultados del indicador **Propósito, secuencia y adecuación a la consigna** (ver Tabla 9) se puede ver que la mayor parte de los estudiantes de la región elabora textos de Nivel IV (42%), mientras que el resto de los estudiantes que entrega respuestas válidas se distribuye en proporciones similares en los niveles I a III. En el indicador

Género se produce un resultado similar (ver Tabla 10): la mayor parte de los estudiantes se ubica en el Nivel IV (40%) y el resto se distribuye en proporciones similares en los niveles I a III. Estos buenos resultados se dan en forma más marcada en el indicador **Registro** (ver tabla 11): el 52% de los estudiantes en el Nivel IV y el 25% en Nivel III.

Tabla 9: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.

	Propósito, secuencia y adecuación a la consigna	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	18.2%
	Nivel II	16.3%
	Nivel III	17.2%
	Nivel IV	42.4%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 10: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Género.

	Género	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	17.2%
	Nivel II	17.4%
	Nivel III	20.0%
	Nivel IV	39.7%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 11: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Registro.

	Registro	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	8.2%
	Nivel II	9.2%
	Nivel III	25.0%
	Nivel IV	51.8%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Dimensión textual

Esta dimensión considera también tres indicadores: Coherencia global, Concordancia y Cohesión. La graduación de la rúbrica en cada uno de los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Coherencia global	El tema central se mantiene y se desarrolla mediante subtemas vinculados al tema central ¹⁵ a lo largo del texto.	El tema se mantiene a lo largo del texto, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ¹⁶ ocasionales. O bien El tema se mantiene sin digresiones, pero se estanca, porque se repite un mismo fundamento.	El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir un tema central. O bien Existen digresiones ocasionales en el texto y, además, el tema se estanca, porque se repite un mismo fundamento.	No se puede determinar un tema central. O bien Ningún fundamento se relaciona con la tesis.

¹⁵ En el caso de la argumentación, se evalúa el vínculo temático entre la tesis enunciada y los fundamentos con que esta se argumenta.

¹⁶ Se entiende como digresión cuando:

- se introduce un tema que no se relaciona explícitamente con ningún otro tema del texto,
- se introduce un subtema motivado por otro tema del texto y se no vuelve al hilo central,
- se introduce un fundamento que no se relaciona con la tesis ni con el tema argumentado.

<p>Concordancia oracional</p>	<p>La concordancia oracional¹⁷ se mantiene a lo largo del texto.</p> <p>No se presentan errores.</p>	<p>La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto.</p> <p>Se presentan entre 1 y 2 errores.</p>	<p>La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto.</p> <p>Se presentan entre 3 y 4 errores.</p>	<p>La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión.</p> <p>Se presentan 5 o más errores.</p>
<p>Cohesión textual</p>	<p>El texto está cohesionado porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se mantienen los referentes¹⁸, - no se omiten palabras (verbos, sujetos), - no se omiten y se usan correctamente nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos y nexos subordinantes –el cual, donde, que, etc.), - no se omiten y se usan correctamente los siguientes conectores: y, entonces, además, o, luego, también, después. <p>No hay contradicciones temáticas.</p>	<p>El texto está cohesionado, aunque se omiten o se usan incorrectamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nexos intraoracionales, - conectores. 	<p>El texto está cohesionado, aunque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se pierden referentes, - se omiten palabras. 	<p>El texto no está correctamente cohesionado debido a que presenta problemas de referencia u omisión de palabras o frases necesarias para su comprensión, y, además, tiene problemas de conexión.</p>

¹⁷ Se analiza la concordancia entre sujeto-verbo y entre sustantivo-determinantes. La concordancia entre pronombre y referente se considera un fenómeno de cohesión textual.

¹⁸ Referencia: todos los pronombres tienen un referente claramente identificable, concordante en género y número. Asimismo, no aparecen mencionados elementos que no se puedan identificar en el texto (“lo anterior”, “lo mencionado”, etc.). En esta categoría se sancionan las respuestas que comienzan ancladas.

En esta dimensión se advierten resultados similares para los tres indicadores evaluados. Como muestra la Tabla 12, el 59% de los estudiantes obtiene puntajes de Nivel IV en el indicador de **Coherencia Global**, mientras que el 23% se ubica en el Nivel III. Al examinar los resultados del

indicador **Concordancia** (ver tabla 13), se observa que el 58% de los estudiantes se ubica en el Nivel IV, seguido por el 27% que se concentra en el Nivel III. Por último, el 41% de los estudiantes se agrupa en el Nivel IV del indicador de **Cohesión** y el 32% en Nivel III (ver Tabla 14).

Tabla 12: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Coherencia global.

	Coherencia Global	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	3.9%
	Nivel II	8.4%
	Nivel III	23.3%
	Nivel IV	58.5%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 13: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Concordancia.

	Concordancia	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	2.8%
	Nivel II	5.9%
	Nivel III	27.2%
	Nivel IV	58.3%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 14: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Cohesión.

	Cohesión textual	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	4.5%
	Nivel II	16.0%
	Nivel III	32.4%
	Nivel IV	41.3%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Dimensión Convenciones de legibilidad

Esta dimensión considera nuevamente tres indicadores: Ortografía literal inicial (medido en dos subindicadores: Normas ortográficas y Asociación sonido-grafema), Segmentación de palabras, y Puntuación. La graduación de la rúbrica en los cuatro niveles de desempeño es la siguiente:

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Ortografía literal inicial 1: Aplicación de normas ortográficas	El texto presenta 1 error con asociación entre sonido y grafema.	El texto presenta entre 2 y 4 errores con asociación sonido-grafema.	El texto presenta entre 5 y 7 errores con asociación sonido-grafema.	El texto presenta 8 o más errores con asociación sonido-grafema.
Ortografía literal inicial 2: Conciencia fonológica	El texto no presenta errores sin asociación entre sonido y grafema. ¹⁹	El texto presenta 1 error sin asociación sonido-grafema.	El texto presenta 2 errores sin asociación sonido-grafema.	El texto presenta 3 o más errores sin asociación sonido-grafema.

¹⁹ Según la correcta asociación fonema/grafema para la norma del español de América. Ejemplos con asociación: CABESA, CAVEZA, CAVESA. Ejemplos sin asociación: GUGAR, NILLO.

Indicador	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
Segmentación de palabras	<p>Todas las palabras del texto están correctamente segmentadas²⁰.</p> <p>No se presentan errores.</p>	<p>Las palabras del texto habitualmente están correctamente segmentadas.</p> <p>Se presenta 1 error.</p>	<p>Las palabras del texto ocasionalmente están correctamente segmentadas.</p> <p>Se presentan 2 errores.</p>	<p>La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada.</p> <p>Se presentan 3 o más errores.</p>
Puntuación	<p>Se presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - punto seguido, - coma en una enumeración, - punto final. 	<p>Se presenta uno de los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interrumpir una oración con un punto seguido, - ausencia de coma en una enumeración, - ausencia del punto final. 	<p>Se presentan dos de los siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interrumpir una oración con un punto seguido, - ausencia de coma en una enumeración, - ausencia del punto final. 	<p>Se presentan los tres siguientes errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interrumpir una oración con un punto seguido, - ausencia de coma en una enumeración, - ausencia del punto final. <p>O bien</p> <p>El texto no presenta puntuación.</p>

Tal como muestra la Tabla 15, la proporción de estudiantes que muestra el nivel más alto en **Normas ortográficas** es 44%, mientras que el 34% se ubica en el Nivel III. El 46% de los estudiantes de la región son capaces de realizar **asociaciones sonido-grafema** de acuerdo a lo especificado para el Nivel IV, mientras que el 23% lo hace cumpliendo con lo exigido para el Nivel III (ver Tabla 16). Al examinar los resultados del indicador **Segmentación de palabras**, se

puede ver un patrón similar de resultados: la Tabla 17 muestra que el 59% de los estudiantes es capaz de cumplir con lo exigido para el Nivel IV, mientras que menos del 20% cumple con lo exigido para los niveles I y II. Por último, en el indicador **Puntuación** (ver tabla 18), el 55% de los estudiantes obtiene un resultado de Nivel IV, el 19% es capaz de cumplir con lo esperado en Nivel III y el 20% obtiene resultados de niveles I y II.

²⁰ Se exceptúan en este indicador las locuciones: *de repente, a través de, tal vez, al tiro, por favor, etc.*; y sus variantes sociolectales y regionales.

Tabla 15: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador ortografía literal inicial (Normas ortográficas).

	Normas ortográficas	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	5.6%
	Nivel II	11.1%
	Nivel III	33.7%
	Nivel IV	43.8%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 16: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador ortografía literal inicial (Asociación sonido-grafema).

	Asoc. sonido-grafema	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	14.5%
	Nivel II	10.9%
	Nivel III	22.9%
	Nivel IV	45.8%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 17: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Segmentación de palabras.

	Segmentación de palabras	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	12.2%
	Nivel II	6.9%
	Nivel III	16.2%
	Nivel IV	58.8%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Tabla 18: Distribución de estudiantes de la región en la prueba TERCE de sexto grado en el indicador Puntuación.

	Puntuación	% Respuestas
Respuestas Válidas	Nivel I	17.0%
	Nivel II	3.3%
	Nivel III	19.1%
	Nivel IV	54.8%
Respuestas Válidas		94.2%
Respuestas No válidas	Respuesta que no es texto	3.8%
	Respuesta en otras lenguas	0.1%
	Respuesta en blanco	1.9%
Respuestas No válidas		5.9%

Resultados por indicador evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

En este último apartado de esta sección del Informe se muestran los resultados de cada indicador evaluado en la prueba de escritura de sexto grado, separados por país. Al igual que en

la prueba de tercer grado, estos resultados se presentan ordenados dentro de cada dimensión evaluada. En todos los gráficos, la primera barra vertical corresponde a los resultados regionales a modo de referencia. Además del porcentaje de estudiantes que se ubica en cada nivel de desempeño, se entrega información respecto de la proporción de respuestas inválidas (“RI”).

Dimensión Discursiva

El Gráfico 9 muestra el rendimiento comparado de los estudiantes de cada país en el indicador Propósito, secuencia y adecuación a la consigna. En el Gráfico 10 se presentan los resultados del indicador Género. Y en Gráfico 11, los del indicador Registro.

Las distribuciones de los estudiantes en los niveles de desempeño son bastante heterogéneas entre los países. Mientras algunos concentran a la mayor parte de sus estudiantes en los niveles superiores (III y IV), otros los tienen en los niveles inferiores I y II).

Gráfico 9: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Propósito, secuencia y adecuación a la consigna en la prueba TERCE de sexto grado.

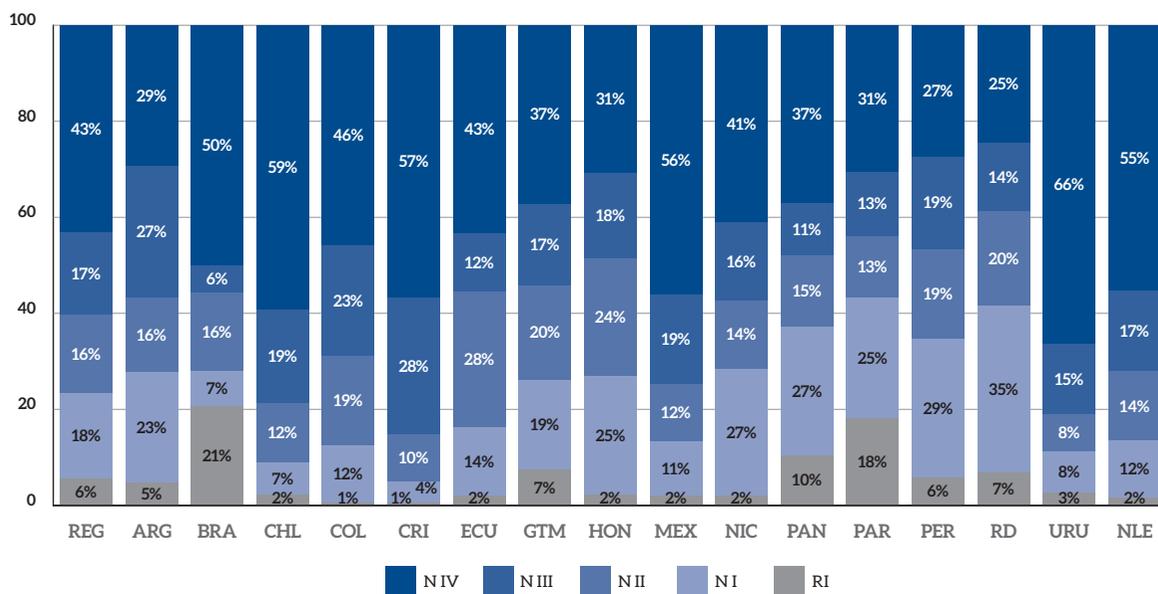


Gráfico 10: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Género en la prueba TERCE de sexto grado.

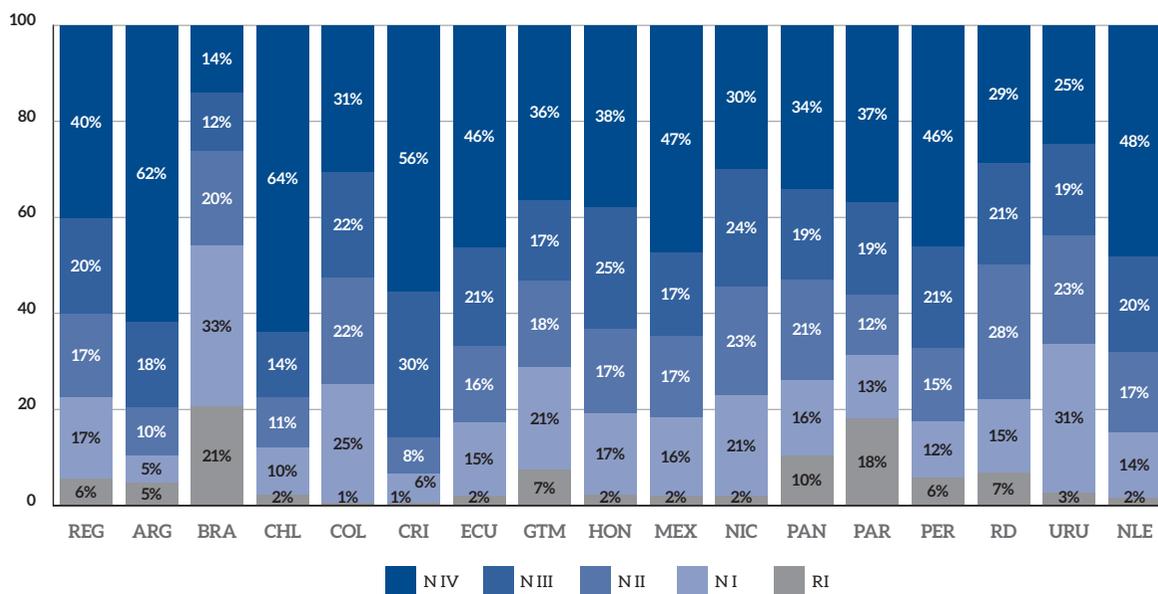
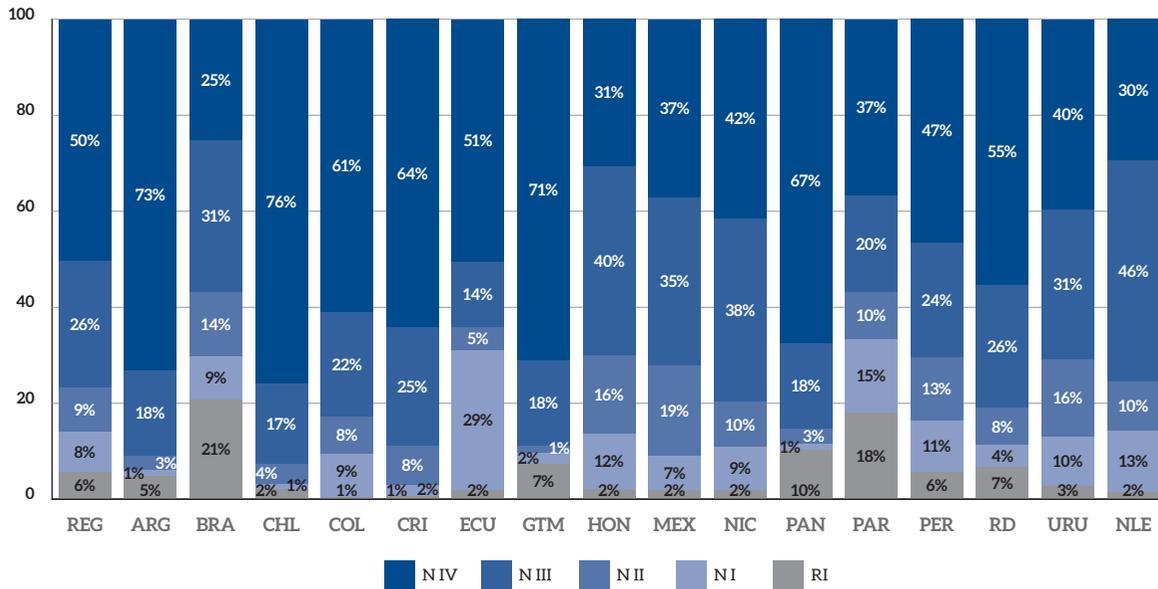


Gráfico 11: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Registro en la prueba TERCE de sexto grado.



Dimensión Textual

El Gráfico 12 muestra el rendimiento comparado de los estudiantes de cada país en el indicador **Coherencia global**. En el Gráfico 13 se presenta los resultados del indicador de **Concordancia**. Y, en el Gráfico 14, los de **Cohesión**. En esta dimensión también se aprecia una disparidad importante en la distribución de

estudiantes en los niveles de desempeño en la comparación entre países. Sin embargo, y a diferencia de la dimensión anterior, se observa que hay indicadores en que prácticamente todos los países concentran proporciones importantes de estudiantes que cumplen con lo requerido para el Nivel IV, patrón que se acentúa en los indicadores de Coherencia global y Concordancia.

Gráfico 12: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Coherencia global en la prueba TERCE de sexto grado.

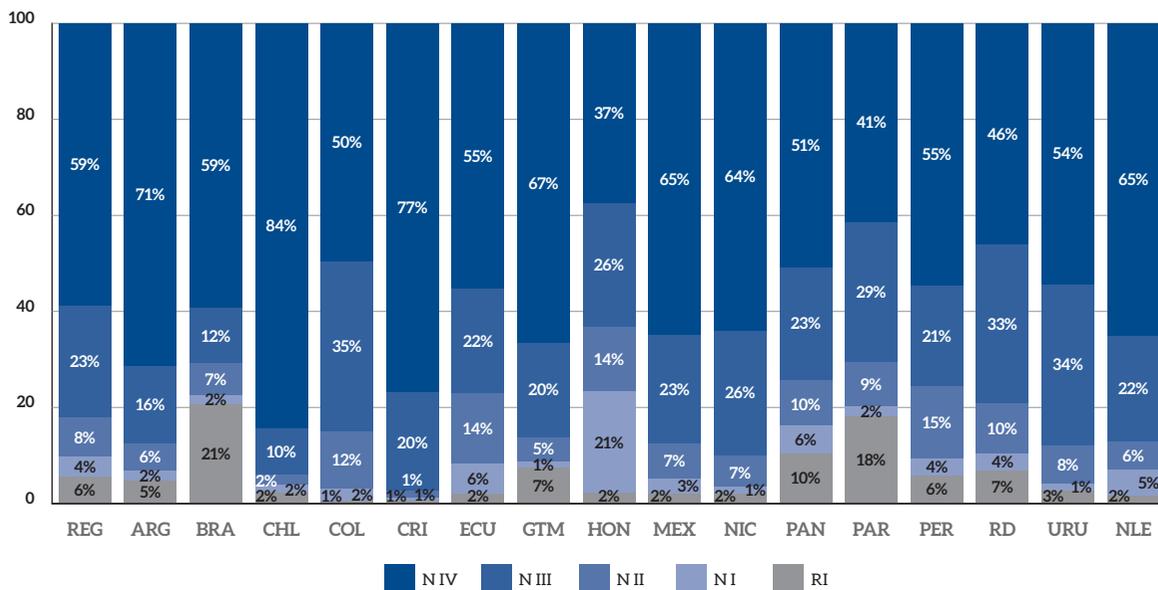


Gráfico 13: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Concordancia en la prueba TERCE de sexto grado.

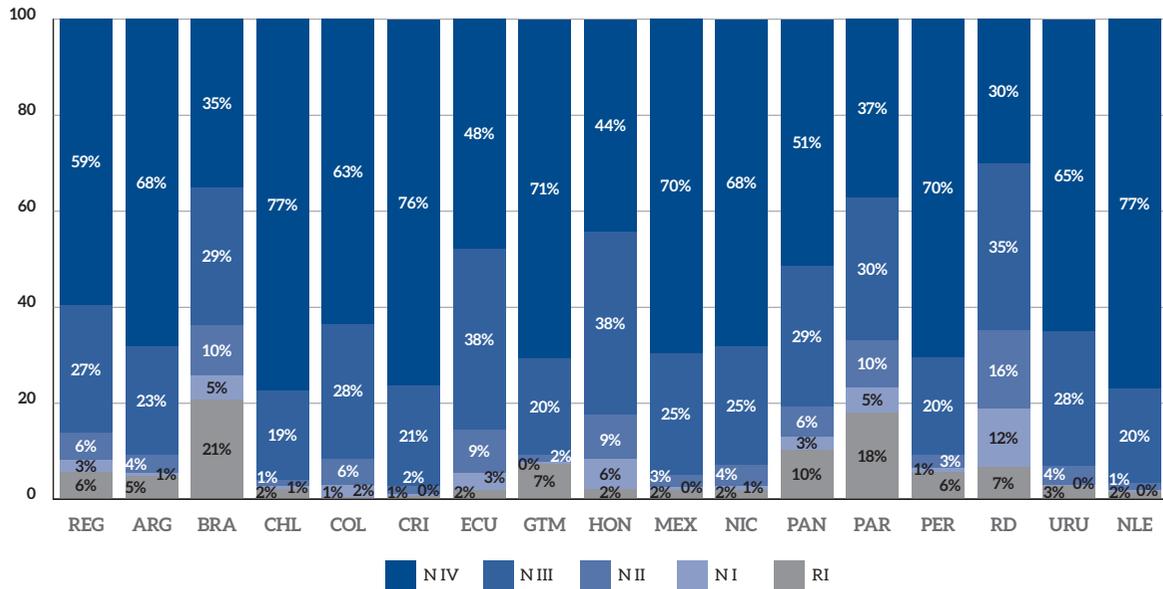
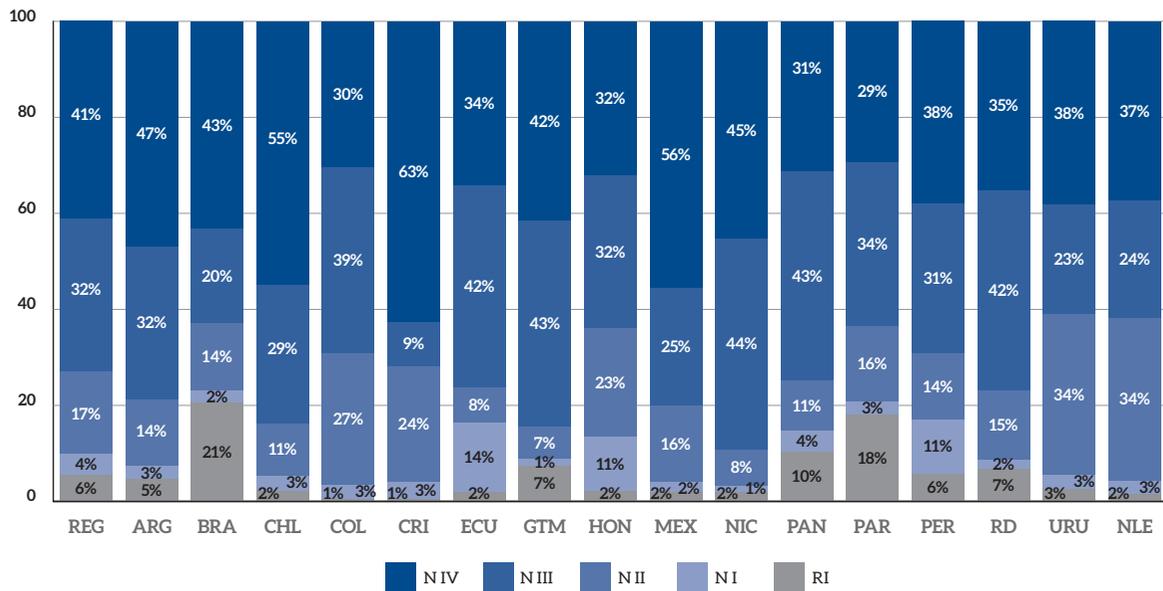


Gráfico 14: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Cohesión en la prueba TERCE de sexto grado.



Dimensión Convenciones de legibilidad

Finalmente, se presentan los resultados según nivel de desempeño en cada país de los indicadores de Ortografía literal inicial/normas ortográficas, Ortografía literal inicial-asociación sonido-grafema, Segmentación de palabras y Puntuación (gráficos 15, 16, 17 y 18, respectivamente).

En esta dimensión se aprecian diferencias entre los países en términos de distribución de los estudiantes en los distintos niveles de desempeño. Sin embargo, se puede constatar que en todos los indicadores, la gran mayoría de los países concentra a sus estudiantes en los niveles más altos de desempeño (III y IV).

Gráfico 15: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Ortografía literal inicial, medido como Normas ortográficas en la prueba TERCE de sexto grado.

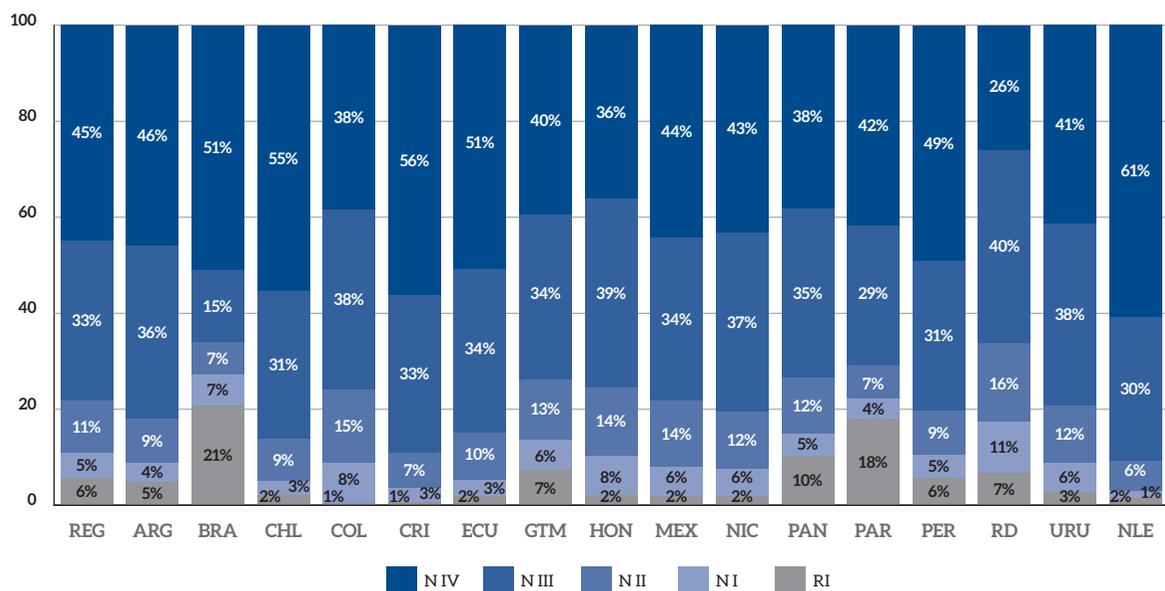


Gráfico 16: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Ortografía literal inicial, medido como Asociación sonido-grafema en la prueba TERCE de sexto grado.

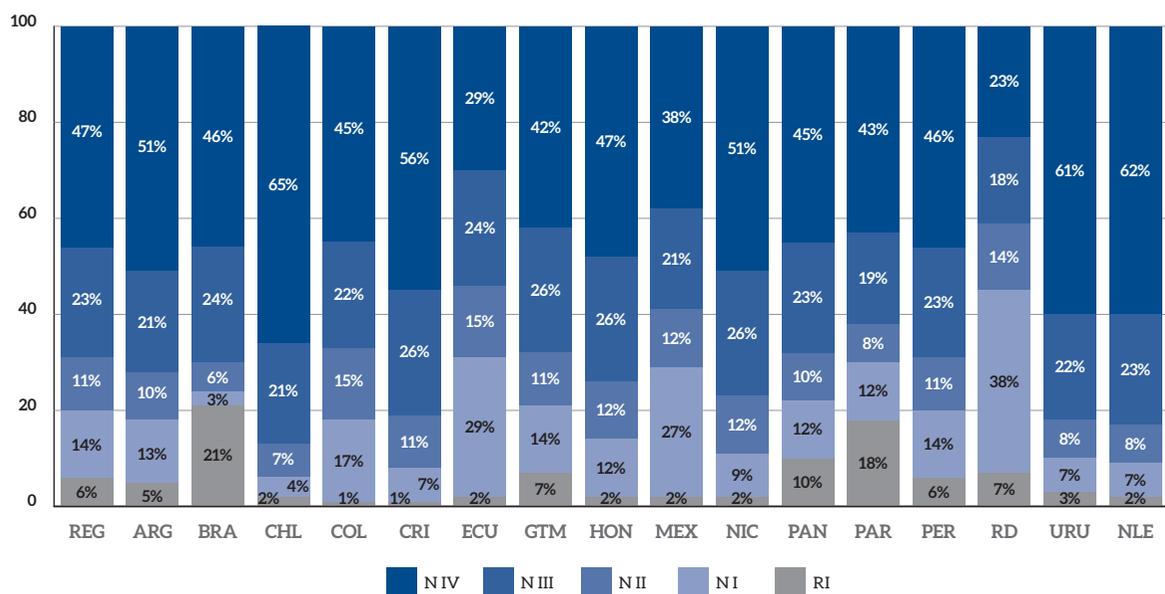


Gráfico 17: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Segmentación de palabras en la prueba TERCE de sexto grado.

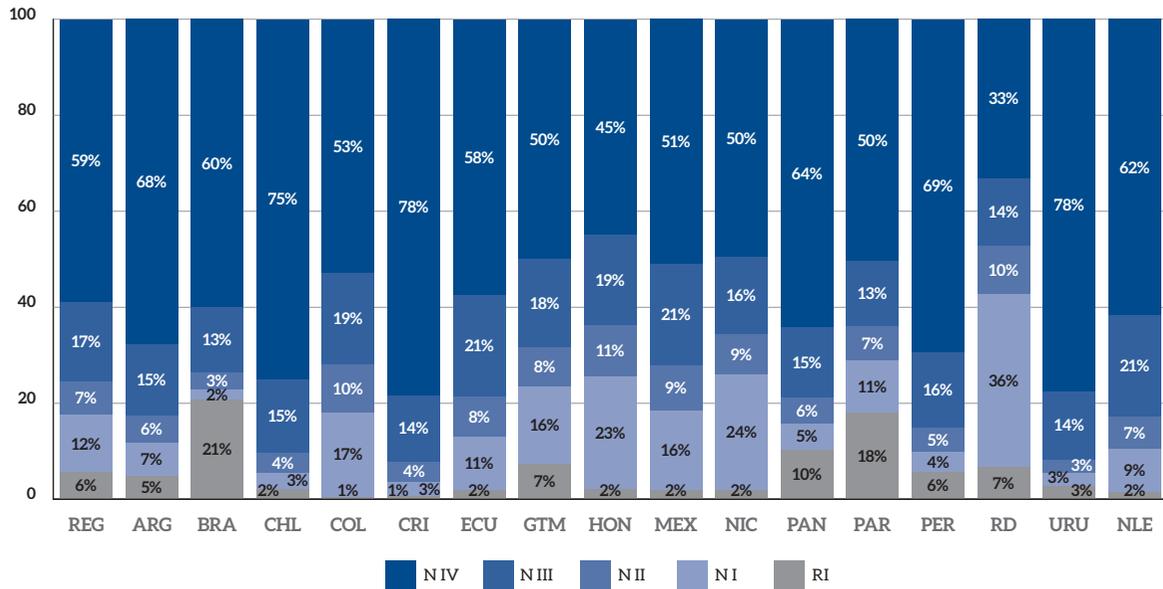
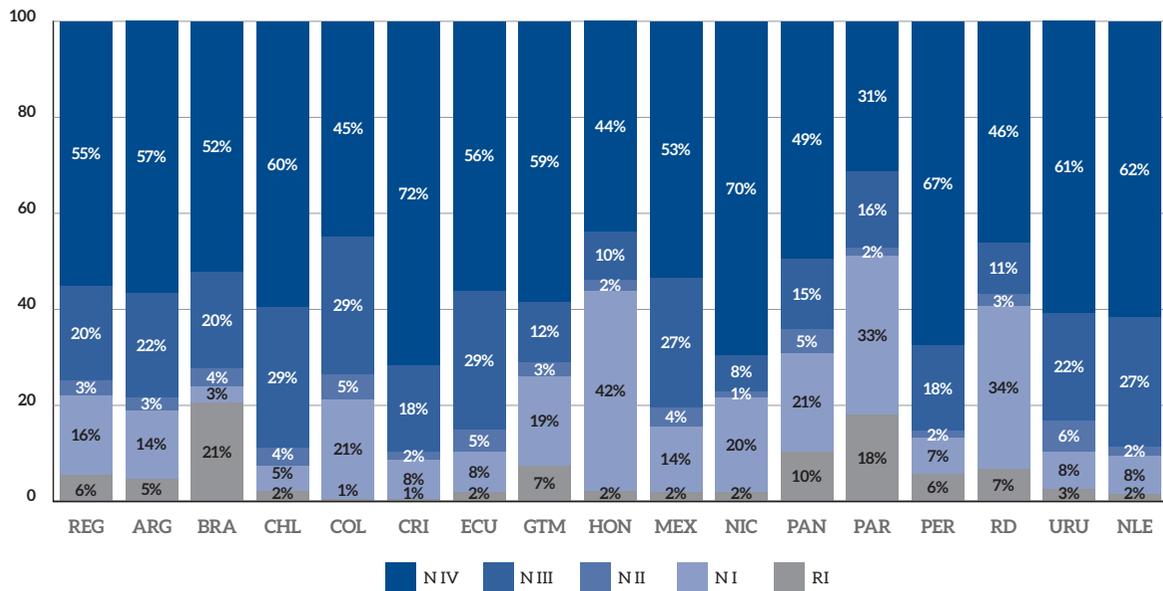


Gráfico 18: Distribución de estudiantes de cada país en el indicador Puntuación en la prueba TERCE de sexto grado.





Ejemplos de desempeños

El presente apartado describe los niveles de desempeño alcanzados en TERCE por estudiantes de tercer y sexto grados. Luego, se propondrán algunas prácticas pedagógicas con el fin de orientar el tratamiento de las principales dificultades identificadas en esta evaluación, de modo de apoyar el análisis docente y facilitar una reflexión en torno a las propias prácticas y a las posibilidades de generar mejores instancias de aprendizaje.

La metodología de exposición para tercer y sexto grados (en este orden) es la siguiente²¹:

- presentación de los dominios (según organización de las respectivas rúbricas de evaluación);
- enunciación del descriptor de cada indicador por dominio;
- ejemplificación del desempeño a partir de respuestas elaboradas por los propios estudiantes;
- breve comentario de los fenómenos particulares del ejemplo, cuando resulte pertinente.

Se advierte que los ejemplos son una muestra que da cuenta del indicador y del nivel de desempeño que se está explicando, por lo que ilustra solo esa categoría y no otra. Así, un caso puede presentar distintos niveles de desempe-

ño en otros indicadores diferentes al que está ejemplificando. Es importante tener siempre presente el carácter analítico de la rúbrica y "mirar" la evidencia desde el indicador que la está describiendo.

Desempeños de escritura en tercer grado

Dimensión Discursiva.

a) Propósito, secuencia y adecuación a la consigna: informar con secuencia narrativa.

Indicador asociado a la **tarea comunicativa**. Se evalúa la capacidad de satisfacer un propósito comunicativo mediante la narración de un acontecimiento. Para ello, se considera la narración definida como la secuencia prototípica de una situación inicial, una o más acciones centrales o nudo de la historia y una acción de cierre o de desenlace, el que por tratarse de la narración de un hecho puede ser o no abierto. Se considera que esta secuencia no necesariamente debe presentarse en un orden cronológico.

Se advierte que solo en este indicador se evalúa el cumplimiento de dicha tarea, ya que los otros buscan describir habilidades de escritura independientemente de la capacidad para comprender y/o seguir instrucciones.

²¹ Se optó por volver a presentar esta información, no obstante ya se hizo en el capítulo precedente, para facilitar la identificación de los aspectos evaluados en la rúbrica y favorecer así la identificación de la información relevante para dar sentido a los ejemplos que se muestran.

NIVEL IV

El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central y una situación final, independientemente del orden en que se presenten.

Escribi tu carta aqui: nicandora 24/10/13

hola juli ganamos el concurso de musica estoy muy feliz por ganar con mis amigos nos divertimos mucho imonon una fiesta para festejar el triunfo. Espero que te guste tanto te mandate, espero que te guste tu nueva casa espero que estes feliz firma nicandora.

NIVEL III

El texto relata mediante una secuencia narrativa al menos dos situaciones relacionadas, entre las que está presente la situación central de lo solicitado.

Escribo tu carta aqui:

Hola yo quisiera yo quiero contarte que en el concurso de musica al final en la ultima competencia salimos en el puesto (lugar) y ahora se nos viene otro concurso. la competencia estuvo muy entretenido yo hubiese querido que tu estuvieras ahi

saludos J.P

Comentario: el ejemplo del nivel III presenta una situación central que corresponde al triunfo en el concurso de música y se agrega una segunda situación que es que "se viene" otro concurso. La última información de la carta corresponde a la manifestación de opinión (la competencia estuvo entretenida) y desiderativa del emisor ("hubiese querido que estuvieras ahí").

Se evidencia un manejo relativo de la secuencia, pero responde al propósito y a la situación solicitada.

NIVEL II

El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada.

Escribí tu carta aquí:

Querida amiga Ellen: estoy muy contenta que
allomés ganaste el campeonato y al fin vamos a
llegar al campeonato final gracias a vos pero
estoy triste por que te vas a vivir con tus
abuelos a Buenos Aires todo el fin de semana
asta que tus padres regresen de un viaje de
trabajo y asi no podremos ganar pero
quedamos en segundo lugar. Te quiere Priscila
la con mucho amor espero que te diviertas
en Buenos Aires. Atte: Priscila Pedubini

Comentario: el ejemplo del nivel II presenta la situación central solicitada (contar que se ganó el campeonato), sin embargo, esta información se pierde en la declaración del estado de ánimo del emisor ("estoy triste porque te vas a vivir con tus abuelos"). La situación principal se retoma hacia el final de la carta y antes de la despedida, en que se especifica que se obtuvo el segundo lugar.

Se evidencia un incipiente manejo de la secuencia narrativa y de la situación solicitada.

NIVEL I

El texto corresponde a otro propósito, narra una situación distinta a la solicitada o articula otra secuencia (describe, argumenta, etc.).

Escribe tu carta aquí:

Yo y mi amiga Ellen estábamos en un
baile y en el día del baile ella se
confesó en un momento que le costaba lo que
sucedió en el baile le costó que vinieran
los camarógrafos como a igual un baile
del baile y también me contaron que en China
el color rojo era de la suerte en China
y hacen un instrumento de brasa con
y la última vez un baile con abanico
luego bailamos el baile de la Pasa loca
y hacen una parte también cantamos
el coro nacional miramos a los el
rector y el coordinador y también la directora
vimos a los niños invitados cantas
y bailas
cantábamos guitarra de guitarra, piano y
y me caí en la cabeza y hicimos un baile
con todas esas canciones y eso te cuenta

Comentario: el ejemplo para el nivel I relata una situación distinta a la solicitada. Esto da cuenta de una dificultad importante para seguir la consigna dada.

b) Género

Este indicador solo evalúa el género y las marcas de participación en éste, de manera independiente al tema o al desarrollo de la cohesión textual del producto ejemplificador.

NIVEL IV

La carta presenta fórmula de saludo o vocativo inicial, cuerpo y despedida apelativa.

Escribe tu carta aquí:

Querida amiga Andrea Orellana
te quiero decir que el concurso
estuvo genial sabias que
quedamos en 1 lugar y el
premio era un viaje a
copan y solo es un ganador
tenemos que escoger uno
de el grupo queremos que
tu lo escojas. Adios

At: Camila B.

NIVEL III

La carta presenta un cuerpo más fórmula de saludo o vocativo inicial, o un cuerpo más despedida apelativa. **O bien.** La carta solo presenta un cuerpo con marcas de apelación, más firma final.

Escribe tu carta aquí:

Hola amiga el grupo gano en primer lugar establecieron
el primer nivel, el segundo si establecieron en
cuarto, la mayor de felicidad todos esta muy bien
hago me maldice en el grupo con la identidad que
que tu quieras y tu quedas en el grupo y el mas te
que la guitarra y ganamos mucho plata y tenemos
una casa que sube tiene muchas cosas nos dicen
tienen muchas cosas de las que si dices mas de las
te dicen que mucho plata tenemos un libro de
de cine un video y estamos jugando como
al porque acuatico del nivel cala un dia de
a visitar todo le extraña ni para que le dice
estas y el lunes no vamos. Que te ha de hacer
esta y si te da el para una casa y de las
hay en tu casa y para que se vea todo que se me
de la banda.

Comentario: el ejemplo del nivel III presenta saludo y un cuerpo con marcas de apelación. Esto da cuenta de un dominio del género en desarrollo.

NIVEL II

La carta presenta solo el cuerpo con marcas de apelación (ya sea a través de vocativos intercalados o pronombres y verbos). **O bien.** La carta presenta un cuerpo sin marcas de apelación, pero con firma final.

Escribe tu carta aquí:

Lugar: San Pedro de Sula, fecha: 1 de noviembre de 2013

en el concurso la pase muy bien amiga
y yo quisiera que tu estuvieras ahí porque
estaba muy bonito con los tambores y las
Tamboras ~~quisiera saber como la pasaste~~
ya aquí la pase muy bien con compañeros
y tú eres mi mejor amiga y yo siempre estoy
tú por que ya no voy con nadie a comprar
cuando tú estabas y va con Tigo a comer y a
jugar pero ahora con nadie me siento solo
en las buenas y en las malas te deseo buena
salud y cuidate que Dios te guarde en el
gusto de tu mano y recuerda que siempre te
quiere por siempre

Comentario: el ejemplo del nivel II presenta solo un cuerpo con marcas de apelación; lo que indica un incipiente dominio del género.

NIVEL I

La carta presenta solo el cuerpo sin marcas de apelación (no está orientado a un destinatario). **O bien.** El texto no es una carta, sino que otro género (diálogo, cuento, etc.).

Escribe tu carta aquí:

yo voy a participar en el concurso con un escrito
y su mamá me quiere porque me trajo dinero
como su mamá no quiere el esposo a llevar a
el estero feli y después se enoja con su mamá
y le pregunta mi amigo a mi papá y el también
dijo que no y el esposo a llevar a través
y como no quisiera amigo mujer va a el
preguntar a sus amigos dijo que le iba a preguntar
a su mamá y el fue a preguntar y ella dijo que
no porque te puedes perder y te pueden robar
te robarán así como robar en tu papá estabas
mamá mujer de sola porque cada quien va con
migo pero quisiera con migo que que si nadie
quiere la con migo mujer in lo solo porque
nadie quiere in con migo nadie quiere con migo
e por tí por con migo y si nadie quiere in con
migo mujer in lo solo fin

Comentario: el ejemplo del nivel I corresponde a una narración (presenta, incluso, marca estilística de final de cuento: "Fin"); lo que evidencia desconocimiento del género.

Dimensión Textual.

a) Coherencia global

Se busca evaluar la **continuidad temática** independientemente de la adecuación a la consigna o del cumplimiento con la estructura del género carta.

NIVEL IV

El tema central se mantiene a lo largo del texto.

Escribe tu carta aquí:

Querido Amigo:

Ha que bien nuestro grupo se llama "Los Copalita" los compañeros estamos muy bien, esta de toda forma lo que pedimos es para obtener un segundo lugar, nuestro grupo respeta y tiene un gran nivel en la competencia y siempre con todo lo que se pueda, a un concurso de música porque me gusta de tener y me gusta que estés en nuestro grupo y te comentes de cuando por eso te escribo una carta que me pidiste al otro grupo nos ganó por un punto, el otro grupo se llama "Los Solistas" y el último grupo termina con los puntos menos que nuestro grupo obtiene algunos segundos.

NIVEL III

El tema central se mantiene a lo largo del texto, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales.

Escribe tu carta aquí:

Querido Felipe escribo una carta porque hoy día concurre en mi escuela con mi grupo y el concurso de música pero gané en segundo lugar de concurso de música porque me gustan mis amigos y al otro concurso me presenté muy bien para ganar y nunca perdí y así sigue más ganando más y más ganando y ganando.

ME DESPUDO CHO.

Comentario: el ejemplo del nivel III da cuenta del desarrollo de un tema central (situación solicitada: se ganó el concurso de música), pero hay una breve digresión en la insistencia del emisor de ganar mejores lugares. Puede ser que el hecho de cerrar la carta con esta declaración de "ganar y o perder" dé la impresión de una digresión más importante, pero no lo es temáticamente puesto que el foco del emisor es contar cómo le fue en el concurso de música. Esto evidencia la mantención del tema en el relato.

b) Concordancia oracional

Indicador asociado a la **concordancia intraoracional** (nominal y verbal). Cabe destacar que esta dimensión busca distinguir un productor textual con conciencia y dominio de la relación que hay entre los elementos nominales y sus atributos; y entre la acción y el ejecutor de dicha acción.

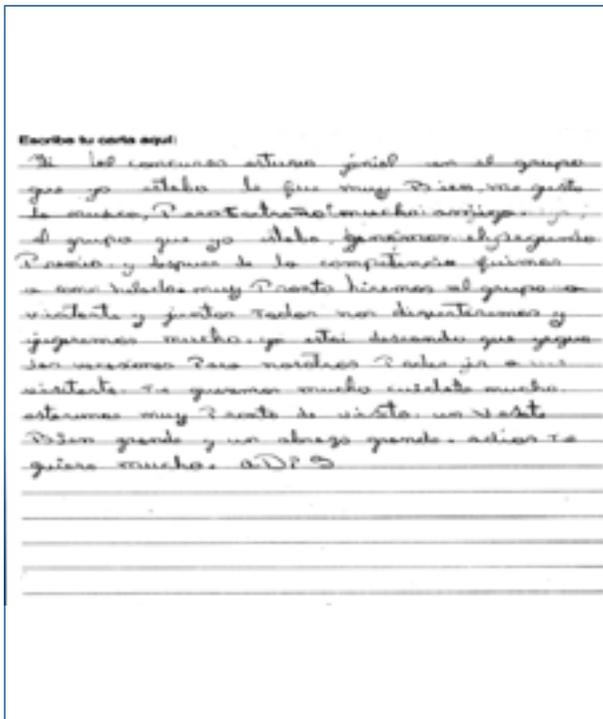
NIVEL IV

La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto. No se presentan errores.



NIVEL III

La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto. Se presentan entre 1 y 2 errores.



Comentario: el ejemplo del nivel III da cuenta de un avanzado dominio de la concordancia nominal, puesto que los errores tienen que ver con la concordancia entre sujeto y verbo:

- octava línea: "ya estoy deseando que llegue las vacaciones"
- sexta línea: "muy pronto iremos el grupo a verte"

Un caso especial, y que no se consideró como error para este indicador, es el que se presenta a continuación: (cuarta línea) "el grupo que yo estaba ganamos el segundo premio". Es evidente que, al intercalar "que yo estaba" (que yo integro, del que soy parte) a "grupo", el productor del texto está incluyéndose. Es por esto que, en términos lógicos, corresponde que a grupo + yo se le predique una acción en primera persona plural (ganamos).

c) Cohesión

Indicador que evalúa el logro de dar unidad al producto escrito, ya sea por la **mantención de los referentes** (todos los pronombres tienen un referente claramente identificable, concordante en género y número; no aparecen mencionados elementos que no se puedan identificar en el texto y las respuestas no comienzan ancladas), por la **relación entre diferentes ideas** o por la **completitud** de las oraciones (se observa la omisión de palabras, menos el artículo,

puesto que su ausencia implica un problema semántico y no de cohesión).

Este instrumento consideró solo las preposiciones, conjunciones y pronombres como nexos intraoracionales; y, como extraoracionales, los conectores que se trabajan de primer a tercer grado de primaria: **y, entonces, además, o, luego, también, después**. Por último, la puntuación no se consideró en este indicador (aunque, en ocasiones, tiene un rol cohesivo en la construcción de textos) y se le diseñó uno propio.

NIVEL IV

El texto está cohesionado: no faltan referentes ni se omiten palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o inter oracional. No hay contradicciones temáticas.

Escribi tu carta aquí:

Hola Daniela:

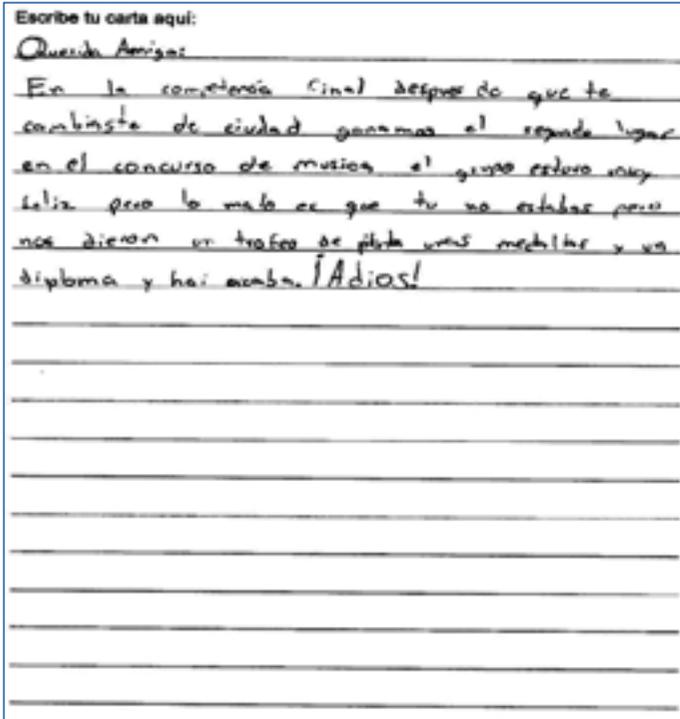
Te cuento que ganamos la competencia de música. Nos ganamos una medalla de oro, después cuando nos visiten te la vamos a mostrar. Con los compañeros decidimos que te la vamos a regalar.

Cuando ganamos nos aplaudieron y esto es copado.

Te mando un beso y un abrazo.

NIVEL III

El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o inter oracional.

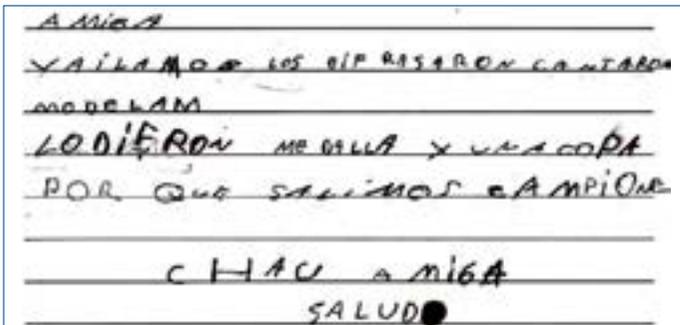


Comentario: el ejemplo del nivel III corresponde a un desarrollo avanzado en cuanto a la completitud de las oraciones, puesto que no faltan palabras y hay una continuidad entre las ideas presentes.

Los errores son dos: el primero se encuentra al final de la cuarta línea, "el grupo estuvo muy feliz pero lo malo es que tú no estabas pero nos dieron un trofeo..." (la relación entre la primera y la segunda idea es adversativa -feliz pero lo malo-, sin embargo, la segunda relación no lo es -tú no estabas pero dieron trofeo-). El segundo error se encuentra al final de la carta: "nos dieron un trofeo de plata, unas medallas y un diploma y ahí acaba" (no corresponde la repetición de la conjunción "y").

NIVEL II

El texto está cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes necesarios para su comprensión.

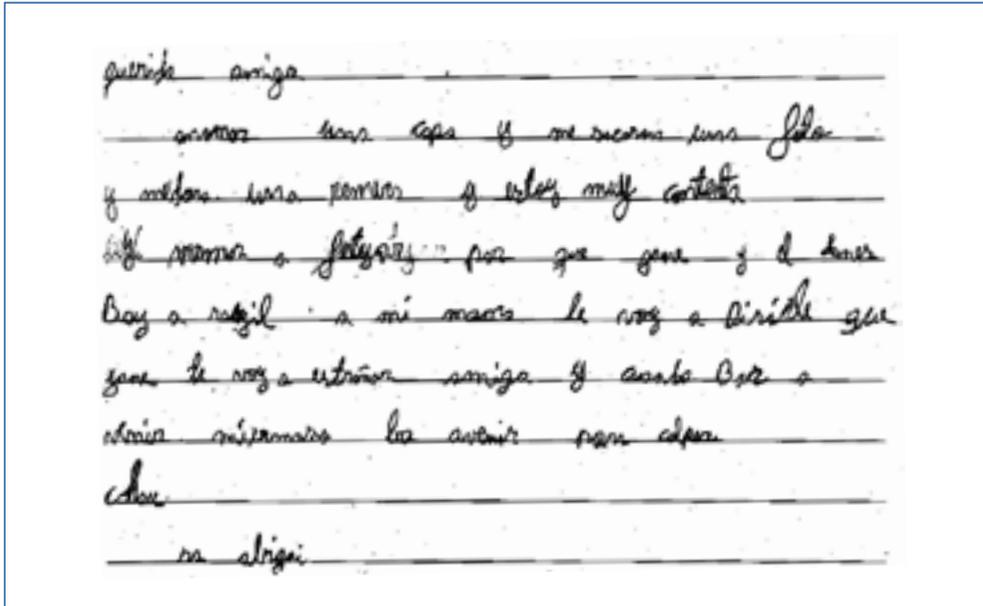


Comentario: el ejemplo del nivel II es el caso más habitual de pérdida de referente, puesto que el productor no entrega toda la información necesaria para construir el sentido del mensaje. Este texto incurre en el error al que se le denomina, informalmente, "colgarse" del estímulo, que implica anclar la respuesta a la consigna: "Bailamos, nos disfrazaron..." (¿quiénes, por qué, en qué circunstancia?).

Un segundo error está dado por las acciones que no tienen referente, por lo que no se puede comprender el sentido de la oración: "Bailamos, cantaron, modelan" (inconsistencia en la persona gramatical de los verbos: ¿a quién le ocurre esto, quién realiza estas acciones?). Todo lo anterior da cuenta de un bajo dominio de la cohesión referencial de las oraciones.

NIVEL I

El texto está débilmente cohesionado aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes, palabras y nexos necesarios para la comprensión intra o inter oracional.



Comentario: el ejemplo del nivel I da cuenta de todos los errores involucrados en este indicador (reiterados malos usos de los nexos "que" e "y", pérdida de referente en el inicio del texto por "anclarse" al estímulo -no construye la idea completa-). Lo anterior indica que el productor de este texto no ha adquirido las competencias mínimas para cohesionar correctamente sus producciones.

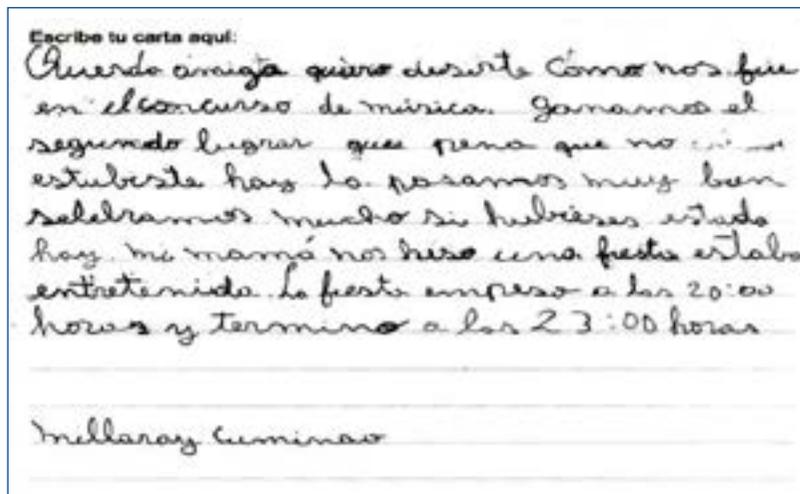
Dimensión de Convenciones de legibilidad.

a) Ortografía inicial

Indicador asociado a las **convenciones de lo escrito**, específicamente en tercer grado, se evaluó la asociación entre sonido y grafema. Este instrumento no consideró el uso del diacrítico “ü”, el grafema “h” ni el dígrafo “rr”; esto, porque se les considera casos más complejos que la simple asociación y por estar relacionados con reglas ortográficas o etimología.

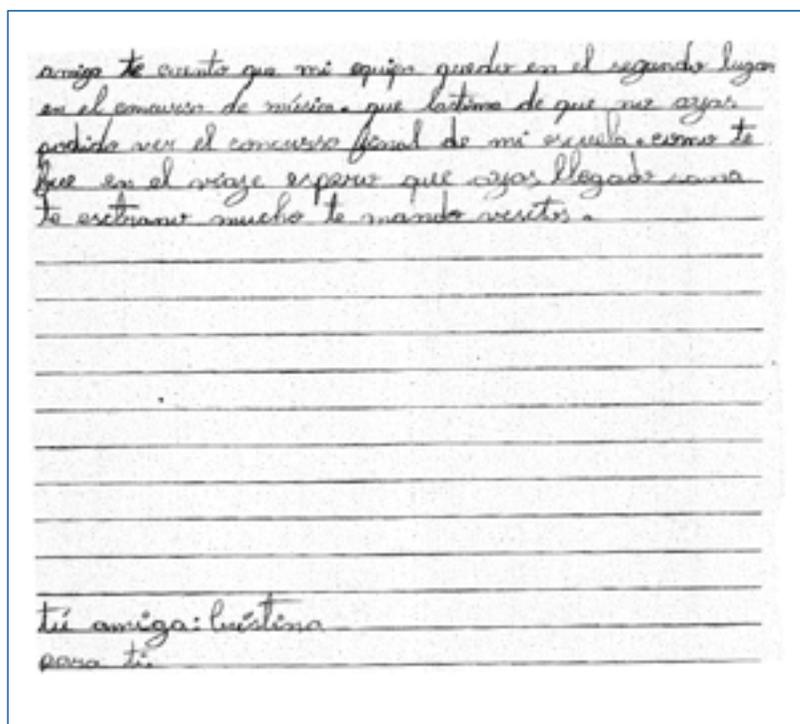
NIVEL IV

El texto presenta asociación entre grafemas y sonidos en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas. No se presentan errores.



NIVEL III

El texto presenta habitualmente asociación entre grafemas y sonidos. Se presentan entre 1 y 3 errores sin asociación.



Comentario: el ejemplo del nivel III presenta un texto con correcta asociación entre grafemas y sonidos. El único error se encuentra al final de la carta: "te extraño mucho", que da cuenta de una confusión en el sonido del grafema "x" y la pérdida del sonido del grafema "ñ", al no incluir la virgulilla de variación nasal de la letra "n".

NIVEL II

El texto presenta ocasionalmente asociación entre grafemas y sonidos. Se presentan entre 4 y 6 errores sin asociación.

Escribe su carta aquí:
Hola amiga como esta
nos que murvier y yghamos
viera que lindo el trofeo milago
que ganamos amiga viera que
emosen amiga viera que linda
amiga cuando viene para que
vca el trofeo amiga cuando
viene te extraña mucho amiga
Suves porque ganamos poque
Dios nos acompaña y así
tambien te acompaña no
amiga envidia cuando viene amiga
amiga como te va en mexico
amiga te extraña mucho amiga cuando
viene vca como persona
Se que tu mamá no trabaja pero
te cost 20 años y no trabajas
amiga que verguensa ve y verguensa

Comentario: el ejemplo del nivel II de este indicador da cuenta de un incipiente desarrollo de la conciencia fonológica. Esto se evidencia en el hecho de que el texto presenta varios errores sin asociación sonido-grafema: gue (por "fue"), poque (por "porque"), acompaña (por "acompaña"), vedad (por "verdad").

NIVEL I

El texto no presenta asociación entre grafemas y sonidos, lo que interfiere su comprensión global. Se presentan 7 o más errores sin asociación.

da guan gomos e cocurso le musica
etamos mu pelises le gamos e cocurso
gitamos le aegra po que gamos e cocurso

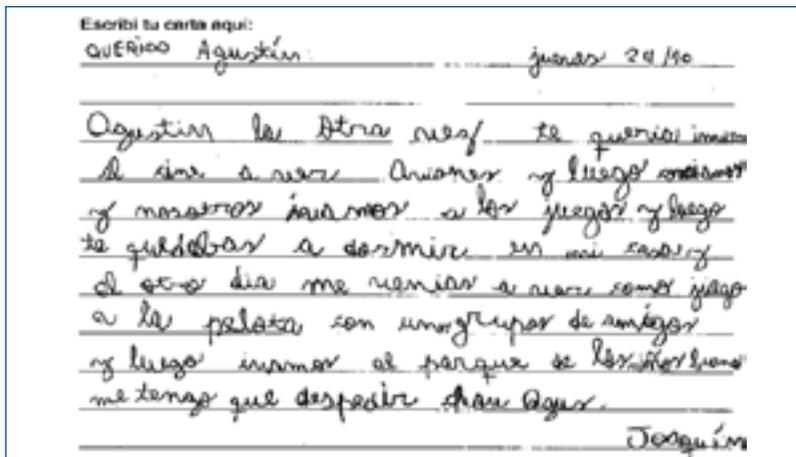
Comentario: el ejemplo del nivel I da cuenta de un pobre dominio de la ortografía inicial, puesto que presenta múltiples errores con y sin asociación: "guan" (por "juan"), "cocurso" (por "concurso"), "etamos" (por "estamos"), "mu" (por "muy"), "pelises" (por "felices"), "gitamos" (por "gritamos"), "aegra" (por "alegría") y "po que" (por "porque"). El problema es mayor debido a la corta extensión del texto.

b) Segmentación de palabras

Indicador que evalúa el fenómeno de **hiposegmentación** (uniones no convencionales) y de **hipersegmentación** (separaciones arbitrarias en palabras). Se excluyen de este indicador todas las locuciones, inmovilizaciones o cristalizaciones de la lengua, por presentar una dificultad mayor al "escucharse" como una sola palabra (variaciones de porque/por qué, u otros casos como por supuesto, de pronto, de repente, de inmediato, por lo tanto, por lo cual, en seguida, en fin, cuenta corriente, por favor, de nada, tal vez, a través, sin embargo, etc.).

NIVEL IV

Todas las palabras del texto están correctamente segmentadas.
No se presentan errores.



NIVEL III

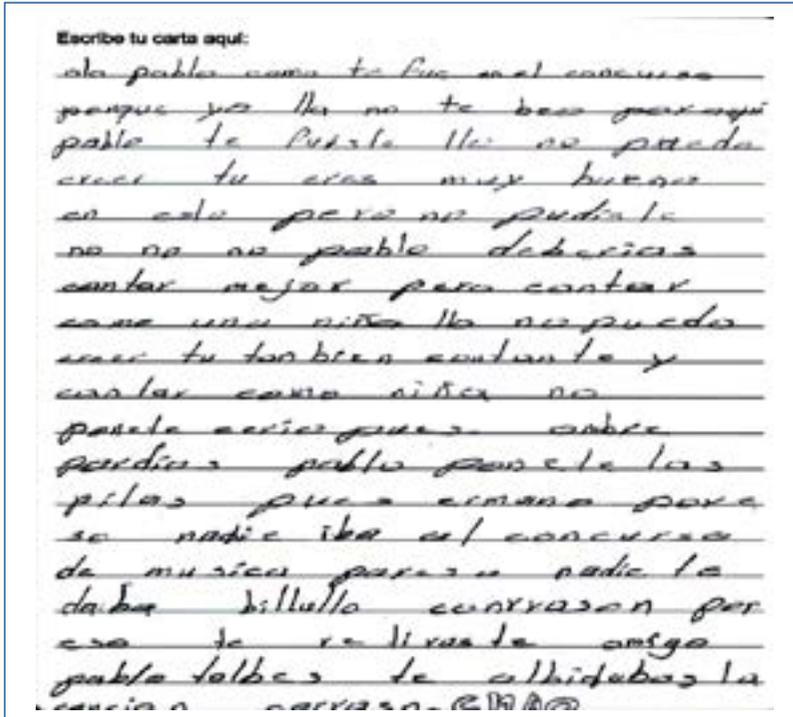
Las palabras del texto habitualmente están correctamente segmentadas.
Se presentan entre 1 y 2 errores.



Comentario: El ejemplo del nivel III presenta dos errores de hipersegmentación ("ganamos as ta una tortuga" y "se des pide"), pero ninguno de escritura en carro. Con esto, el productor del texto demuestra que está desarrollando la competencia en este indicador.

NIVEL II

Las palabras del texto ocasionalmente están correctamente segmentadas.
Se presentan entre 3 y 4 errores.

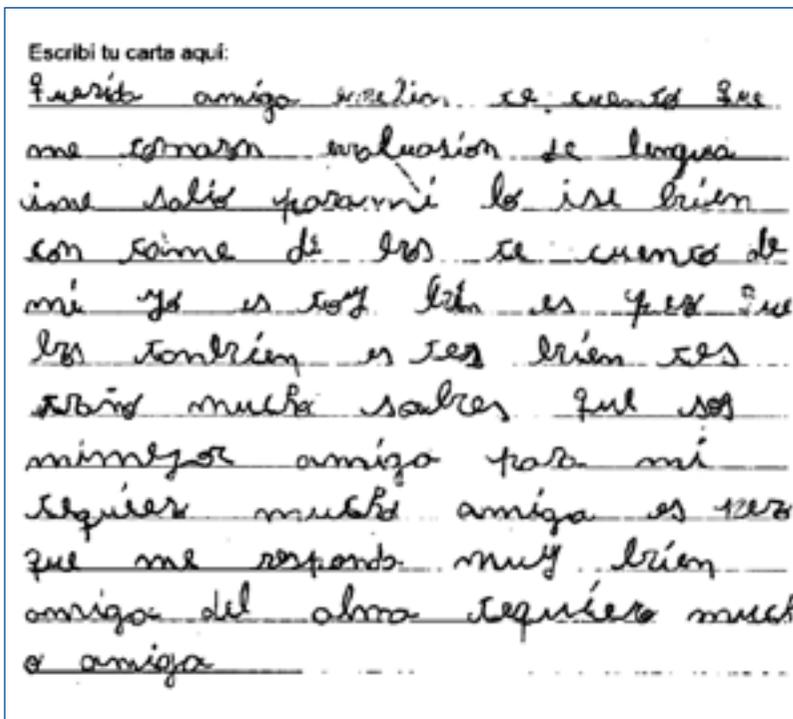


Comentario: el ejemplo del nivel II da cuenta de un incipiente desarrollo de la correcta segmentación de las palabras. El texto presenta los siguientes errores, entre hiper e hiposegmentación: "pordios", "pon ete", "conrrason".

"Poreso" y "talbes" no se consideraron en esta evaluación pues se excluyeron todas las locuciones, inmovilizaciones o cristalizaciones de la lengua.

NIVEL I

La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada.
Se presentan 5 o más errores.



c) Puntuación

Indicador asociado al conocimiento y el dominio, en un estadio inicial, del manejo de las marcas propias del código escrito. Se consideran solo los usos correctos de signos habituales en tercer grado, como la **coma para enumerar elementos de la misma especie y el punto seguido para ordenar las ideas al interior de un párrafo.**

NIVEL IV

Se presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada:
-punto seguido;
-coma coma en una enumeración.

Escribe tu carta aquí:

QUERIDA AMIGAS COMO TU UNO DE LOS MEJORES,
FUE BAYRON, JONATHAN, MANUEL Y ELLIAND.
SALIMOS EN 20 MIN. DESPUES FUIMOS A COMER
UNA HAMBURGUESA DESPUES COMIMOS HELADO Y TAMBIEN
FUIMOS AL PARQUE PERO NOS RE DIVERTIMOS...

CON MUCHO CARINIO Y
ROBERTA

NIVEL III

Se presenta uno de los siguientes errores:
-interrumpir una oración con un punto seguido;
-la ausencia de coma en una enumeración.

Escribe tu carta aquí:

El cumpleaños de mi mamá es el día de hoy y voy a celebrar
dándole ramoncitos, chocolate, churros, galletas y panes
que en el momento me olvidé de ponerle muchas
saludes. por favor que se divierta...

Comentario: si bien el ejemplo del nivel III utiliza correctamente las comas en la parte final de la enumeración; no lo hace en el inicio de ésta (el productor del texto no utiliza coma en los tres primeros elementos).

NIVEL II

Nivel II Se presentan ambos tipos de errores:
-interrumpir una oración con un punto seguido;
-la ausencia de coma en una enumeración.

Escribe tu carta aquí:

Querida amiga. Falda de vacación y me ire a quedas donde
mi abuelita y saldremos al colegio al super mercado.
y a todas partes iremos para la casa de mi primo
Jordan y estaremos con toda mi familia y de almuerzo
comeremos arroz, con papas fritas, y blancas, despues
me ire a mi casa por que te esta haciendo tarde y me
ira adormir muy pliz

Comentario: el ejemplo del nivel II de puntuación da cuenta de tres errores: no utiliza coma para separar los elementos enumerados, interrumpe una oración que no ha finalizado su idea y utiliza erróneamente la coma al separar una frase. Esto da cuenta de un incipiente dominio de ambos signos de puntuación.

NIVEL I

El texto no presenta puntuación.

Escribe tu carta aquí:

Yo la isabela como estas ya te e estado y te fuerá
deci que esta por que esta muy alegre y te e
estado mucho cuando buves a ite me comegno fue
te esta venta muy bien y se me el comp esta me
imagino que ha loco je para los 2 a 6 años y
te cada dia más grande y como tambien me
imagino que igual que te x cuando buves
ya siempre te estaré esperando por que tu
eres mi mejor amiga que te tenido en toda la
vida y tu x se me el da que de estar más grande
x tu con el cabello más largo que es lo que
me imagino bueno cuando cuando una
color de pajarica colorida y x las es por
estrayendo mucho x además jase ya estar
pensando contigo estas para lo que lo tiene
es que no te las entrego x me es x me
te e estado x cosas y tu eres mi mejor
amiga de todas las que e tenido en toda
mi vida esta pronto me escriba en maria

Desempeños de escritura en sexto grado

Dimensión Discursiva.

No se debe perder de vista que, aunque los textos presenten otros problemas, como reiteraciones temáticas, inconcordancias o pérdidas de referentes, confusión en la segmentación correcta de las palabras, errores de asociación sonido-grafema, mal uso de signos de puntuación o mal uso de nexos, estos son evaluados por otras dimensiones.

a) Propósito, secuencia y adecuación a la consigna: opinar con secuencia argumentativa

Indicador que evalúa la capacidad de responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa,

a partir de la fundamentación de un punto de vista. Para ello, se considera la argumentación definida como aquella secuencia que manifiesta una opinión y una o más razones que la fundan (comprendidos como argumentos). Se considera fundamento pertinente para sexto grado un argumento a favor de la tesis, o bien, un argumento en contra de la propuesta alternativa que esté debidamente desarrollado (explica el argumento más allá de su sola mención: reformula, entrega ejemplos, realiza analogías, etc.).

Finalmente, y al igual que en tercer grado, se advierte que solo en este indicador se evalúa el cumplimiento de la tarea planteada, ya que los otros buscan describir habilidades de escritura independientemente de la capacidad para comprender y/o seguir instrucciones.

NIVEL IV

El texto explicita una opinión a partir de la consigna y al menos un fundamento desarrollado que la sustente.

Escribe tu carta aquí: 12/10/19

Fundamenta del centro de padres:

Junto con valudarla quisiera decirle una cosa que sea la mejor opción para construir en el colegio.

Una que sea mejor opción sería una cafetería con mesas y sillas, porque sería un lugar más tranquilo y relajante para que los estudiantes puedan conversar y pensar que una playa con juegos y pasto, donde además pueden ingresar niños pequeños (a la playa) y perturbar la tranquilidad.

Otro argumento sería que los estudiantes casi siempre les da hambre durante los reces y creo que esto podría evitarse ya que se podrían comprar alimentos.

Se despide Atte.

José Luis Ojeda

Estudiante 6C

NIVEL III

El texto explicita una opinión a partir de la consigna y solo enuncia el o los fundamentos.

Escribi tu carta aquí:

23 de octubre 2012
León, Prov. Bs. No.

Sra. Presidenta de Cooperadora:

Nos dirigimos a usted para pedir una plaza con pasto y juegos para los alumnos más chicos, para que los alumnos más chicos no se lastimen a la carrera de sus respuestas saludamos a usted

Atentamente

Los Alumnos de 6^{to} Grado

Comentario: el ejemplo del nivel III menciona un argumento para preferir la construcción de la plaza, sin embargo, no desarrolla ese fundamento (para que los más chicos no se lastimen).

NIVEL II

Explicita solo una opinión o solo los fundamentos a partir de la consigna. **O bien.** Escoge y/o fundamenta dos opiniones a partir de la consigna, sin inclinarse por ninguna. **O bien.** Explicita y fundamenta una opinión distinta de la pedida en la consigna.

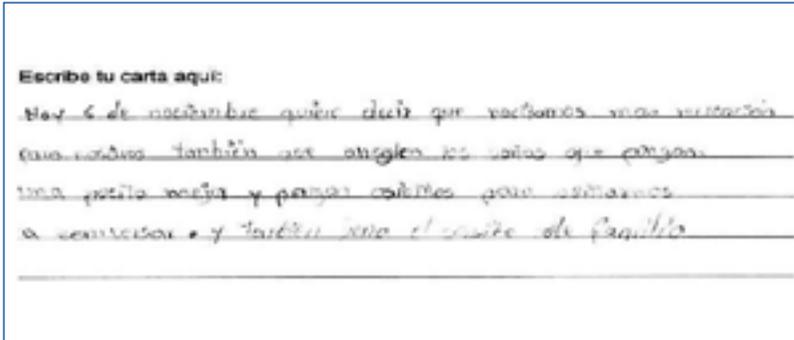
Escribe tu carta aquí:

Buenos días, quiero que en nuestro colegio ponga una biblioteca y una sala de informática y un parque de diversiones para poder divertirnos, eso es lo que más me gusta y para aprender más sobre los libros y la sala de informática es para aprender del cómo usar el computador y para que haya los computadores nuevos para muchos niños que no saben usarlos y un parque para tener más amigos y para poder jugar más entre ellos una al día y también para divertirnos y no estar tan aburridos por la verdad no me gusta estar aburrido y bueno en nuestro colegio sea una cafetería y también me gustaría que haya un parque y eso es mi opinión que le hagan a nuestro colegio.

Comentario: el ejemplo del nivel II responde a la tercera descripción de este desempeño, puesto que plantea una opinión distinta (construir una biblioteca, una sala de informática y un parque de diversiones) a las posibilidades planteadas en la consigna (plaza con pasto y juegos o cafetería). Esto ilustra un incipiente manejo de la secuencia involucrada pues hay opinión, pero solo se mencionan los fundamentos de ésta y una inadecuación a la tarea solicitada.

NIVEL I

El texto no resuelve el problema comunicativo planteado, porque articula una secuencia distinta a la pedida en la consigna (narra, informa, pide autorización, solicita, etc.).



Comentario: el ejemplo del nivel I de este indicador corresponde a una solicitud de medidas a tomar, lo que indica que no hay desarrollo de la secuencia argumentativa puesto que no hay opinión ni fundamentos (se pide realizar ciertas acciones).

b) Género

Este indicador solo evalúa el género y las marcas de participación en éste, de manera independiente al tema o al desarrollo de la cohesión textual del producto ejemplificador.

NIVEL IV

La carta presenta al menos los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario:

-encabezado: fórmula de saludo o vocativo inicial; cuerpo; cierre: fórmula de despedida apelativa; firma personal o grupal.



NIVEL III

La carta presenta un cuerpo más dos de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: encabezado; cierre; firma personal o grupal.

Escribe tu carta aquí:

Aldea Achi Fecha: 09-08-2013
Para: Ala Presidenta.
ala presidenta te doy un saludo.

El Parque.

Hola hermanita yo estoy al parque quiero decirte algo que yo quiero que tengas al parque conmigo porque quiero que tengas si quieres yo te invito a jugar conmigo si quieres venir pues venga en un carro y nos vamos a jugar y cuidate esta pronto y adios.

Comentario: el ejemplo del nivel III presenta una carta con cuerpo, saludo inicial y despedida apelativa. Esto da cuenta de un conocimiento básico de las marcas esenciales del género.

NIVEL II

La carta presenta un cuerpo más uno de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: encabezado; cierre; firma personal o grupal. **O bien.** La carta presenta solo un cuerpo, pero es posible identificar la orientación hacia un destinatario por la presencia de marcas de apelación.

Amunio, 2004 junio 04 2011.

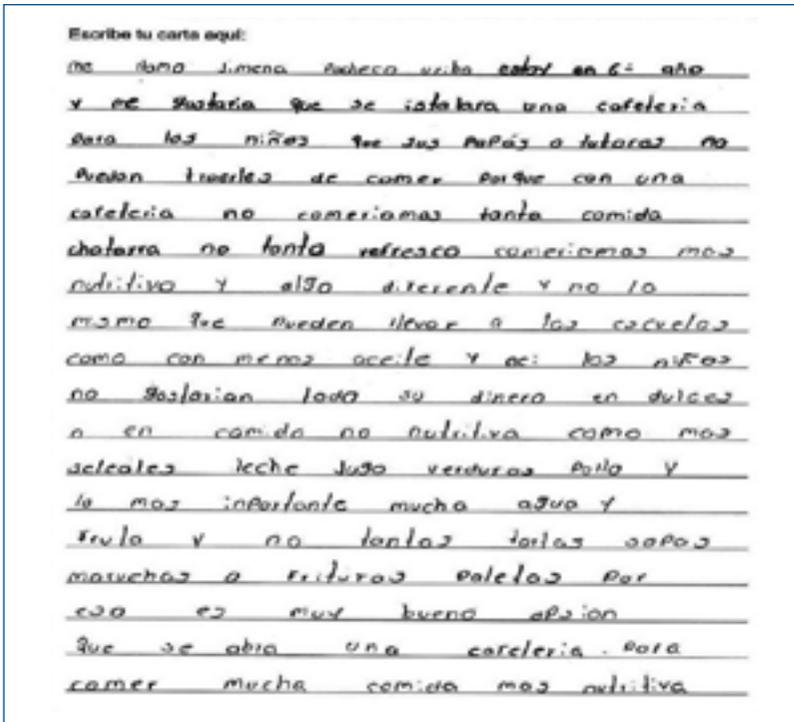
Aminda Director.

Quiero decir que ahi he escrito de nuevo, y cualquier otro y he escrito
Participa en mi concurso si puedes.

Comentario: el ejemplo para el nivel II da cuenta de un incipiente manejo de la función apelativa del género carta. En este caso, no hay más indicadores de apelación que las marcas enunciativas, tales como pronombres en el cuerpo y el vocativo en el encabezado.

NIVEL I

La carta presenta el cuerpo más alguna de las siguientes fórmulas sin marcas de apelación al destinatario: encabezado; cierre; firma personal o grupal. **O bien.** El texto no es una carta sino que otro género (diálogo, cuento, etc.).



Comentario: el ejemplo del nivel I corresponde a un texto sin marcas de apelación de ningún tipo. Además, el hecho de no incluir ninguna de las fórmulas propias de la carta, confirma que el productor no maneja o desconoce su estructura.

c) Registro y adecuación del escrito

Debido a que en sexto grado el destinatario de la carta es una autoridad, este indicador evalúa la adecuación a la situación comunicativa escrita y formal. En este sentido, se consideraron dos tipos de evidencia lingüística: las marcas de informalidad y las marcas de oralidad. En el caso de las primeras, estas tienen que ver con transgresiones a la situación formal asimétrica, como el uso de jergas, el tratamiento en segunda persona informal a la autoridad y el uso de insultos, groserías o malas palabras. En el segundo caso, se incurre en transgresiones al registro escrito, a partir del uso de elementos que remiten a una situación oral, tales como los saludos informales, los verbos dictivos propios del habla ("quería decirle que") y marcas conversacionales propias de la oralidad ("y bueno", "en fin", etc.). Estas marcas de oralidad corresponden al uso de operadores

pragmáticos propios de una interlocución en presencia. Por ejemplo, continuar un tema con el conector bueno: "Bueno, el segundo tema..."; y comenzar una nueva idea con que u otras partículas similares: "Que es mejor hacer un taller de dibujo...", "Caso podríamos hacer un taller de arte...", "Pues que necesito pedirle que..." o referencias a una situación de enunciación: "Le vengo a decir..."; "Decirle que es mejor..."; "Hola, yo quiero...".

Respecto de lo anterior, es importante hacer una aclaración conceptual: no todas las marcas de segunda persona singular (te, tu, verbos conjugados) necesariamente están orientadas a un destinatario. Por ello, algunos textos que contienen marcas llamadas "evidenciales" (como el uso del "tú" o sus pronombres para ejemplificar un fenómeno universal o frecuente) no se consideran transgresores al registro solicitado; es decir, solo en estos

casos el uso de la segunda persona no se considera apelativo. Por ejemplo, se debe hacer la diferencia entre la expresión "quisiera pedirte que" (con clara orientación informal al destinatario) y la expresión "entonces, te

pones a pensar que" (uso evidencial de la segunda persona). Junto con esto, se considera informalidad el uso de abreviaturas creadas para la escritura en borradores, como x (por), q' (que), % (terminación "mente").

NIVEL IV

El texto presenta un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no existen marcas de oralidad en el texto.

Escribe tu carta aquí:

Estimada Presidenta:

27/11/2013

La siguiente es para informar que los Estudiantes Somos Niños, Adolescentes y Jóvenes visitamos recreamos y divertimos por la tanto en nombre de todos los Estudiantes Queremos un lugar; una Plaza con Pesta y Juegos o una Cafetería con Mesas y sillas para ir a estudiar a los

NIVEL III

El texto presenta una marca de informalidad y una marca de oralidad (hasta una de cada una).

Sycyca 24 de Octubre de 2012

Señora presidenta del Centro de padres.

Querida presidenta del Centro de padres me dirigo a usted para comunicarle que en mi escuela van a construir un nuevo espacio para que los estudiantes puedan reunirse a comer y recrearse. Sin embargo aún no se han puesto de acuerdo sobre qué construir hay dos propuestas muy distintas pero a mi me gusta más hacer una plaza porque me parece más fácil y divertido.

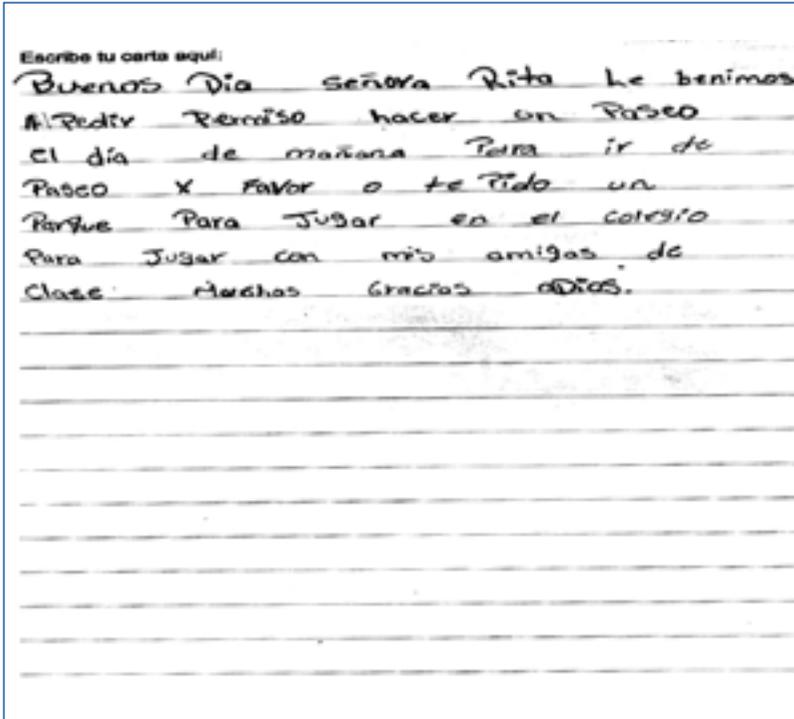
Bueno ya me despido con un fuerte abrazo hasta luego.

Cinco: Maria Estela Sandoval Espinola

Comentario: el ejemplo para el nivel III presenta un texto escrito de manera muy correcta, sin embargo, la despedida es introducida por una marca conversacional ("Bueno"). Esta evidencia da cuenta de un buen manejo de la adecuación al registro, puesto que la productora del escrito mantiene una relación asimétrica y de mucho respeto hacia su interlocutora, a pesar del rastro oral en el cierre de la carta.

NIVEL II

El texto presenta hasta tres marcas de informalidad u oralidad.



Comentario: el ejemplo del nivel II de este indicador da cuenta de dos informalidades en una misma oración. En la cuarta línea se lee: "x favor yo te pido un parque..." (uso de abreviatura de creación personal y apelación informal a la autoridad, a partir del "tuteo"); lo que da cuenta de una incipiente adquisición de las fórmulas de relación asimétrica formal.

NIVEL I

El texto presenta cuatro o más marcas de informalidad u oralidad. **O bien.** Todo el texto está escrito en otro registro, ya sea porque solo hay evidencia de inadecuación a la situación formal asimétrica o porque se reproduce un texto oral (un diálogo o el turno de un diálogo).



Comentario: el ejemplo del nivel I presenta, al inicio del texto, una fórmula de oralidad a partir del uso del verbo dictivo "decir", muy propio del habla. Al no haber más evidencia que la de la inadecuación (y porque también es un texto muy breve), se puede interpretar como reproducción del turno en el diálogo de un texto oral.

Dimensión Textual

a) Coherencia global

Indicador que evalúa la continuidad temática y su progresión, a partir de la mantención del tema o con su estancamiento. En este sentido, el indicador de coherencia para sexto grado de primaria consideró dos formas de perder la progresión: la digresión (pues se pierde el hilo conductor por la intromisión de otro tema) y el estancamiento del texto (por la reiteración de una idea).

En el caso de la argumentación, se evalúa el vínculo temático entre la tesis enunciada y los fundamentos con que esta se argumenta. En este sentido, se entenderá por digresión:

a) introducir un tema que no se relaciona

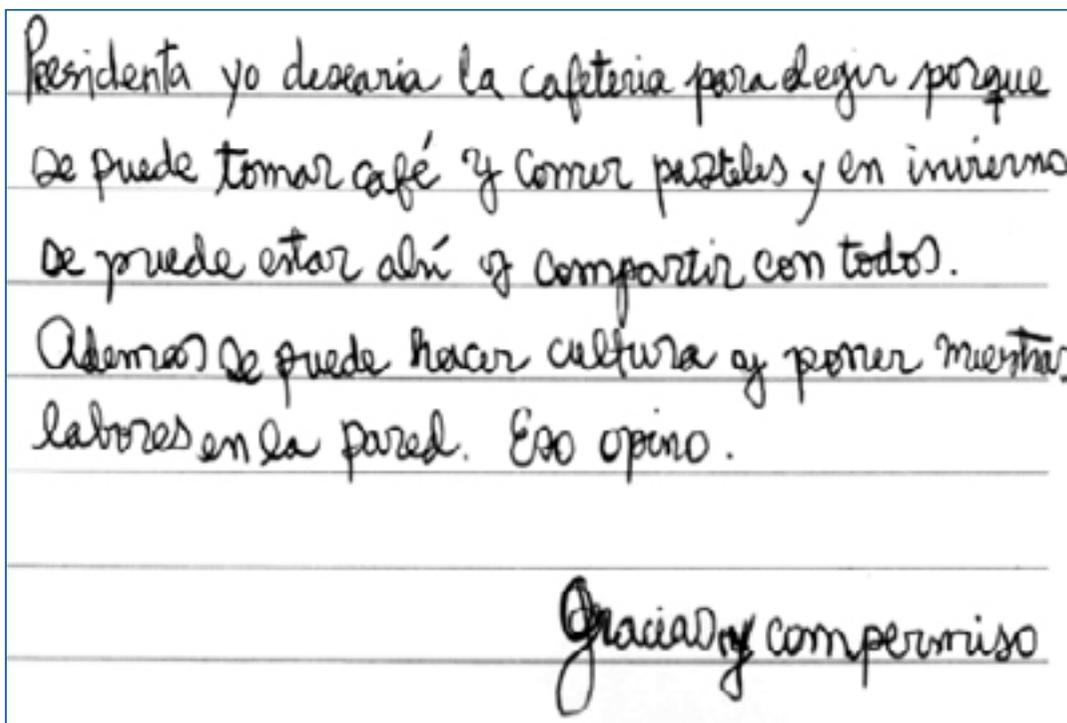
explícitamente con ningún otro tema del texto, b) introducir un subtema motivado por otro tema del texto y se no vuelve al hilo central,

c) introducir un fundamento que no se relaciona con la tesis ni con el tema argumentado.

Por último, se entenderá por estancamiento la repetición de un mismo fundamento rephraseado o reformulado. Una vez más, se aclara que este indicador busca evaluar la continuidad temática independientemente de la adecuación a la consigna o del cumplimiento con la estructura del género carta. El objetivo de esto es describir el desempeño en coherencia aun en textos que no satisfagan otros indicadores.

NIVEL IV

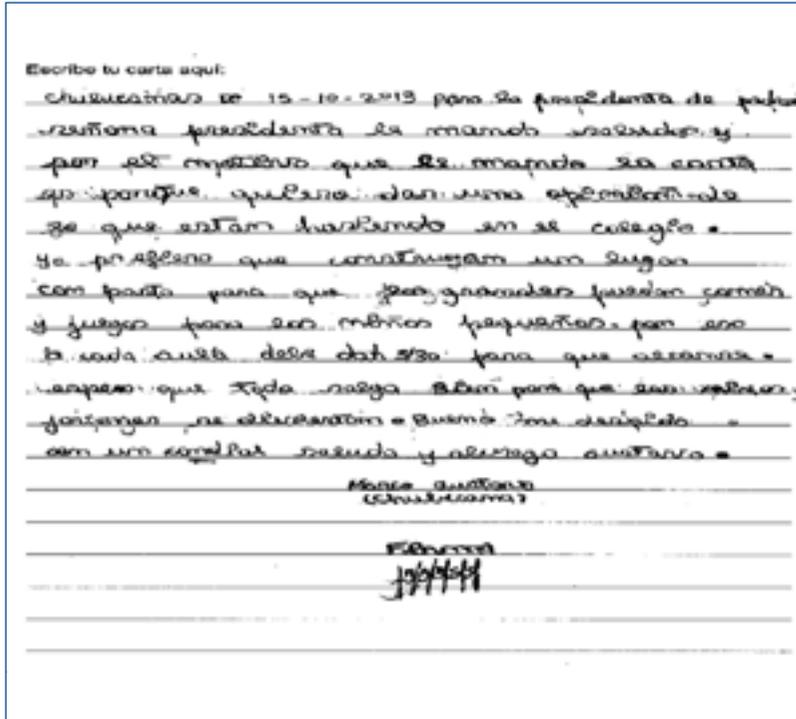
El tema central se mantiene y se desarrolla mediante subtemas vinculados al tema central a lo largo del texto.



Comentario: el ejemplo del nivel IV mantiene y permite la progresión del tema "cafetería" mediante tres argumentos relacionados con éste y entre sí: "porque se puede tomar café y comer pasteles", "en invierno se puede estar ahí" y "se puede hacer cultura".

NIVEL III

El tema se mantiene a lo largo del texto, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales. **O bien.** El tema se mantiene sin digresiones, pero se estanca porque se repite un mismo fundamento.

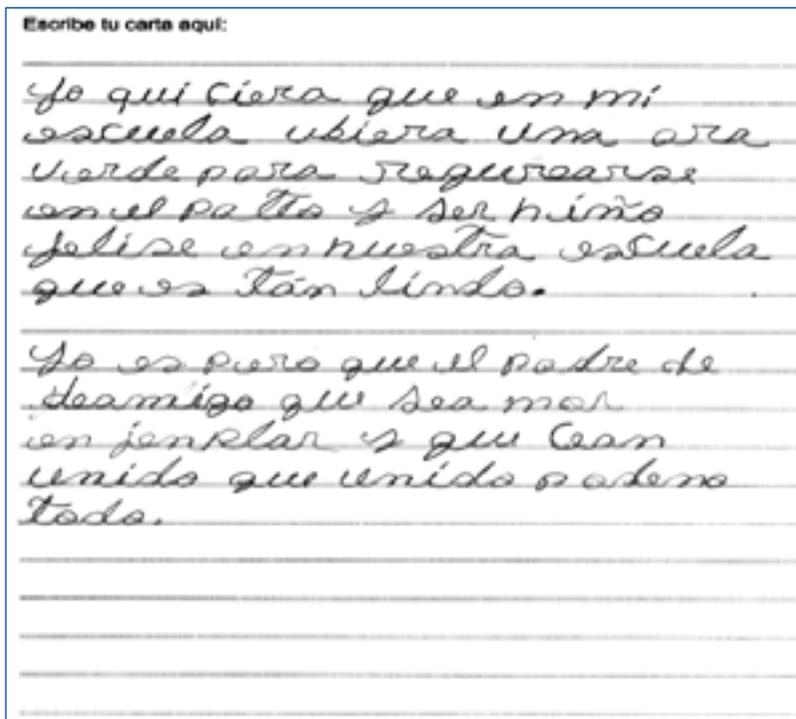


Comentario: el ejemplo del nivel III presenta la preferencia del productor del texto respecto de lo que se debe construir en la escuela. El argumento es la entretención, pero entre la opinión y la mención del fundamento, aparece una digresión que consiste en la propuesta de cobrar un dinero por aula para la construcción del lugar solicitado.

Es importante tener claro que en este nivel de desempeño no pueden presentarse ambos problemas (digresión y estancamiento), solo se presenta uno.

NIVEL II

El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir un tema central. **O bien.** Existen digresiones ocasionales en el texto y, además, el tema se estanca porque se repite un mismo fundamento.



Comentario: el ejemplo del nivel II da cuenta de la primera descripción (el texto presenta dos temas: declara la preferencia y hace referencia al padre de un amigo), aunque es posible distinguir el tema central que es el deseo de construir un lugar de recreación para ser felices y que "unidos podemos todo". Este caso deja en evidencia la baja conciencia para mantener el hilo conductor en el propio relato.

NIVEL I

No se puede determinar un tema central. **O bien.** Ningún fundamento se relaciona con la tesis.

Pues nuestra propuesta es construir una Cafetería y así pensar mejor las cosas que se van a estar realizando a también se pudiera hacer un gran salón donde se uniese estas mi propuesta para ustedes Señora presidenta de padres de familia y también yo creo que esta mejor propuesta para mi y así poder pensar propuestas e ideas para tener una mejor escuela y Aldea parques recreativos para niños y niñas menores de siete años.

Comentario: el ejemplo de nivel I para este indicador presenta un texto en que no se distingue un hilo conductor y los fundamentos que se dan no están en directa relación con la opinión.

Primero, se propone "construir una cafetería", luego se fundamenta con "así pensar mejor las cosas" y después emerge una nueva propuesta: "hacer un gran salón". A partir de ello, se articula un serie de posiciones que aparentemente son argumentos, pero que simplemente señalan: "yo creo que esta es la mejor propuesta", "para poder pensar más propuestas", "para tener una mejor escuela". Finalmente, se incluye una tercera propuesta: "parques para niños menores de siete años". En suma, no se puede determinar un tema central y los supuestos "argumentos" del punto de vista señalado, en realidad, no apoyan esa postura.

b) Concordancia oracional

Indicador asociado al uso de la concordancia intraoracional (nominal y verbal). Cabe destacar que esta dimensión busca distinguir un productor textual con conciencia y dominio de la relación que hay entre los elementos nominales y sus atributos; y entre la acción y el ejecutor de dicha acción.

NIVEL IV

La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto.
No se presentan errores.

Escribe tu carta aquí:

Refero una cantina con mesas y sillas porque podemos sentarnos a charlar entre amigos y disfrutar del recreo.

Tambien podemos estar comidos y no tenemos que sentarnos en el piso.

Tambien puede ser buena la idea de la plaza con pasto y juegos, pero me parece que es preferible ser tarnos a charlar que correr, y volver transpirados al salon.

NIVEL III

La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto.
Se presentan entre 1 y 2 errores.

Escribe tu carta aquí:

Señores presidentes?

yo quisiera que pongan una plaza con juegos porque es mas natural y entretenido para nosotros los niños y ademas es al aire libre y eso es lo mejor aqui en el colegio ya nos cañamos pero no se como que sea mejor o peor es muy entretenido tener una plaza y saber lo que jugar pero que todas las niñas del colegio puedan jugar.

Buenos dias ojala que se ponga la plaza.

Gracias por su atencion.

OTK

Renata Gatica Usalida

Comentario: el ejemplo del nivel III da cuenta de una correcta concordancia nominal y verbal; sin embargo, hacia el final del texto se incurre en un error de concordancia entre artículo y nombre (para todos los niño del colegio). Esto evidencia un dominio en desarrollo del aspecto concordancia.

NIVEL II

La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto. Se presentan entre 3 y 4 errores.

Escribe tu carta aquí:
Mi padre me da una oportunidad de estudiar en la escuela para ganar y para aprender y entender las palabras que la señorita diga y así le voy a la señorita y no pelear en la escuela y no molestar a las compañeras y no jugar con los compañeros no pelear con los niños no molestarlos y así que respetar los y así que respetar las maestras y los practicantes no molestarlos y no jugar con los practicantes y no molestarlos. Ni en la escuela así así que así en la escuela ni solo en la escuela también en la casa y en el hogar y en la familia y con todas las personas que existen en el mundo así que respetar

Comentario: el ejemplo para el nivel II presenta un texto en que se incurre solo ocasionalmente en inconcordancias, puesto que se repiten algunos errores. Este caso da cuenta de un dominio inicial de la concordancia nominal y verbal.

NIVEL I

La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión. Se presentan 5 o más errores.

Presidente:
Los padre de familia escogieron dando una propuesta a los estudiante y que entreguen cada carta a los padre y diga que escogen buenos motivos esa propuesta son mejor y apoyando a los estudiante y esa es la mejor propuesta para todos los estudiante

Comentario: este ejemplo de nivel I ilustra cómo los reiterados problemas de concordancia interfieren en la correcta comprensión del mensaje del texto. En este sentido, no se evidencia dominio alguno de dicho aspecto textual.

c) Cohesión textual

Indicador que se asocia a la unidad que se le otorga al producto escrito, ya sea por la mantención de los referentes (todos los pronombres tienen un referente claramente identificable, concordante en género y número; no aparecen mencionados elementos que no se puedan identificar en el texto y las respuestas no comienzan ancladas), por la relación entre diferentes ideas o por la completitud de las oraciones (se observa la omisión de palabras, menos el artículo, puesto que su ausencia implica un problema semántico y no de cohesión).

Este instrumento consideró solo las preposiciones, conjunciones y pronombres, como nexos intraoracionales; y, como extraoracionales, los conectores que se trabajan de primer a sexto grado de primaria: y, entonces, además, o, luego, también, después.

Al igual que en tercer grado, no se consideró la puntuación (aunque, en ocasiones, tiene un rol cohesivo en la construcción de textos) y se le diseñó uno propio, que forma parte de la dimensión de convenciones de legibilidad.

NIVEL IV

El texto está cohesionado porque: se mantienen los referentes; no se omiten palabras (verbos, sujetos); no se omiten y se usan correctamente nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos y nexos subordinantes –el cual, donde, que, etc.); no se omiten y se usan correctamente los siguientes conectores: y, entonces, además, o, luego, también, después. No hay contradicciones temáticas.

Escribe tu carta aquí:

Estimado presidente de la Comisión de Bichos,

hemos llegado a la conclusión de que la mejor propuesta es la de hacer una plaza con pasto y juegos. Nos parece que sería mejor para todos conversar y jugar al aire libre que hacerlo en un lugar cerrado. Además, no podríamos correr dentro de la cantina, ya que podría producirse un accidente al chocar contra alguien que lleva una bandeja o contra una mesa o una silla. También, tendríamos problemas al conversar, porque como estamos todos juntos hablando al mismo tiempo en un lugar cerrado tendríamos que gritar para que nuestros amigos nos escuchen.

Por esos motivos, creo que sería mejor que hicieran la plaza y no la cantina.

Saludos,

Sofía Blanco

NIVEL III

El texto está cohesionado, aunque se omiten o se usan incorrectamente:
-nexos intraoracionales,
-conectores.

Escribe tu carta aquí:
Buenos días señora presidenta la saludo que este
bien de salud a mi me gustaria que construyan
un parque para acá en el colegio pero tambien que
cambien esas señoras que atienden en la escuela
porque son muy trabajadoras y lentas para atender
me basaria que fueran el parque con
pista, gracias por haber creado este colegio
y crearlos sistemas que construya el
parque con pista en ese espacio
porque ese espacio no está siendo
utilizado y si nosotros podemos
construir un parque y en usted podemos
" en que usted nos ha a ser
un parque bien bonito y espero
que te haya gustado mi carta
muchas gracias y solo nosos construir
en ti de ucha nosotros vamos a
operar el parque althedisson carmona vergas

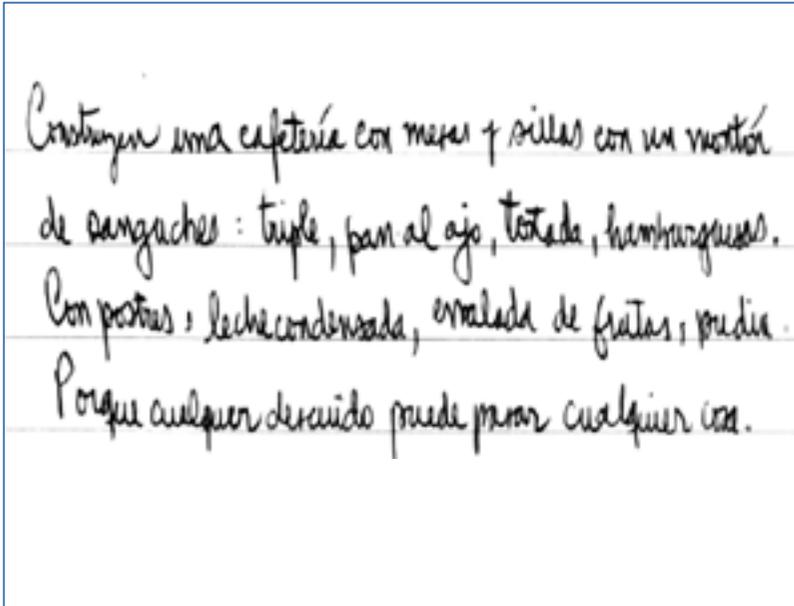
Comentario: el ejemplo del nivel III de cohesión presenta un texto que incurre en errores que tienen que ver solo con el mal uso de conectores. El primer caso está al inicio de la carta en la que se expone el deseo de construir un parque "porque acá en el colegio pero también que cambien (a) esas señoras que atienden...". Las relaciones que se establecen entre las ideas son ilógicas (no se señala la causa, no hay adversación entre la construcción y el cambio de personal, y falta conector de complemento directo).

El segundo caso se produce hacia el final del texto, a propósito de la repetición de la conjunción "y", en circunstancias que no está sumando ideas, sino que establece otro tipo de relaciones. Ante esto, se puede declarar que el escritor de este producto se encuentra en una etapa inicial de dominio de este indicador, específicamente respecto del uso correcto de nexos.

NIVEL II

El texto está cohesionado, aunque:

- se pierden referentes,
- se omiten palabras.



Construyen una cafetería con mesas y sillas con un menú
de sandwiches: triple, pan al ajo, tortada, hamburguesas.
Con postres: leche condensada, emalada de frutas, media.
Porque cualquier descuido puede pasar cualquier cosa.

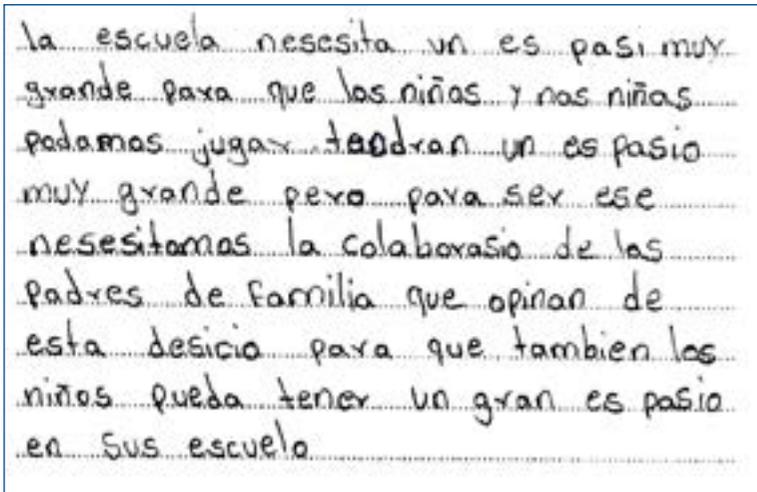
Comentario: el ejemplo del nivel II da cuenta del problema que tiene el productor del texto para construir referentes, lo que se traduce en la dificultad para comprender el contexto que permita situar la respuesta en una interacción comunicativa. Esta evidencia se inicia con un "Construyen" que no remite a referente alguno, ¿quiénes? En este caso no es posible, desde la recepción del mensaje, construir sentido.

NIVEL I

El texto no está correctamente cohesionado, debido a que presenta problemas de referencia u omisión de palabras o frases necesarias para su comprensión, y tiene problemas de conexión.

Comentario: el ejemplo del nivel I da cuenta del desconocimiento de estrategias que permitan generar las condiciones cohesivas del mensaje completo. Este texto presenta múltiples problemas, desde el mal uso de conectores hasta la nula relación entre las ideas que componen el párrafo.

Las proposiciones que pueden observarse son (reconstruidas para ignorar los problemas de legibilidad): "la escuela necesita un espacio muy grande para que los niños y las niñas podamos jugar", "tendrán un espacio muy grande pero para ser



la escuela necesita un espacio muy grande para que los niños y las niñas podamos jugar tendrán un espacio muy grande pero para ser ese necesitamos la colaboración de los padres de familia que opinan de esta decisión para que también los niños pueda tener un gran espacio en sus escuela

ese necesitamos la colaboración de los padres de familia", "que opinan de esta decisión", "para que también los niños puedan tener un gran espacio en sus escuelas". En muchos casos no es

posible asignar un sujeto a la oración o no se sabe si se trata de oraciones dirigidas a un interlocutor. Tampoco existen nexos evidentes o marcas que permitan inferir las relaciones.

Dimensión de Convenciones de legibilidad

No se debe perder de vista que, aunque los textos presenten otros problemas, como inadecuación a la tarea, mal uso de la secuencia solicitada, reiteraciones temáticas, inadecuación al registro, inconcordancias o pérdidas de referentes o errores en el uso de nexos, éstos son evaluados por otras dimensiones.

a) Ortografía literal inicial

Indicador que evalúa cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de sus normas básicas. Por ello, la evaluación de las evidencias busca dar cuenta de un nivel inicial del manejo de reglas ortográficas. Este indicador se basa en la concordancia entre el grafema y el fonema con el que se le asocia (incluidas las letras “h” y las combinaciones “gu” y “qu” delante de e y de i).

NIVEL IV

El texto presenta 1 error con asociación entre sonido y grafema.

El texto no presenta errores sin asociación entre sonido y grafema.

Escribe tu carta aquí:

12 de noviembre
2013

Estimado Centro de padres:

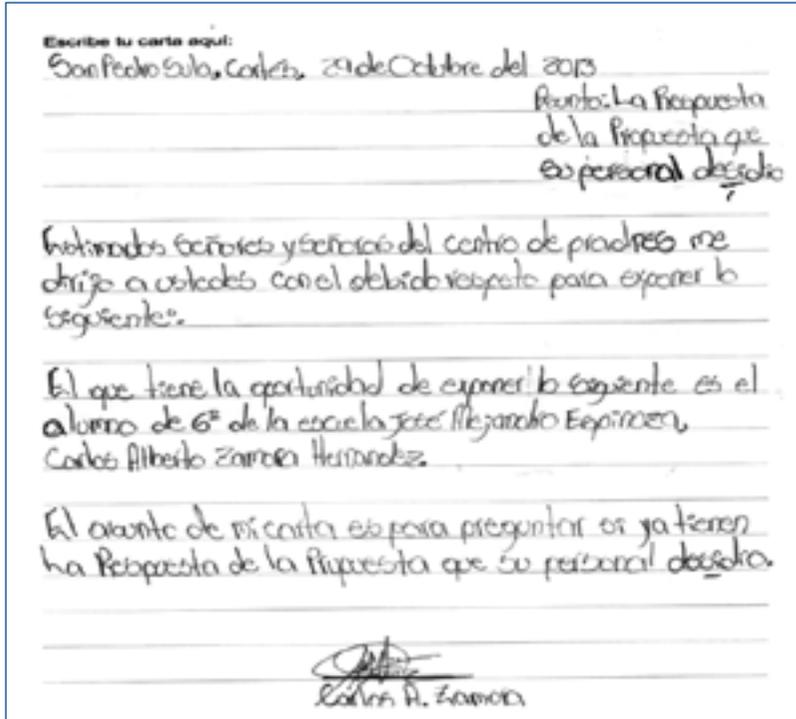
En esta carta quisiera expresar mi opinión sobre que sería mejor para construir. Creemos que sería mejor construir una cafetería, ya que ahí los alumnos podrán reunirse a conversar o también a estudiar, y lo mejor sería que además de reunirse podrán a la vez estar tomándose un rico café. Preferimos esta opción en vez de la plaza ya que ésta es más tranquila, en cambio las plazas son muy ruidosas.

Muchas gracias por su atención
ata: Justina Falcon 6°



NIVEL III

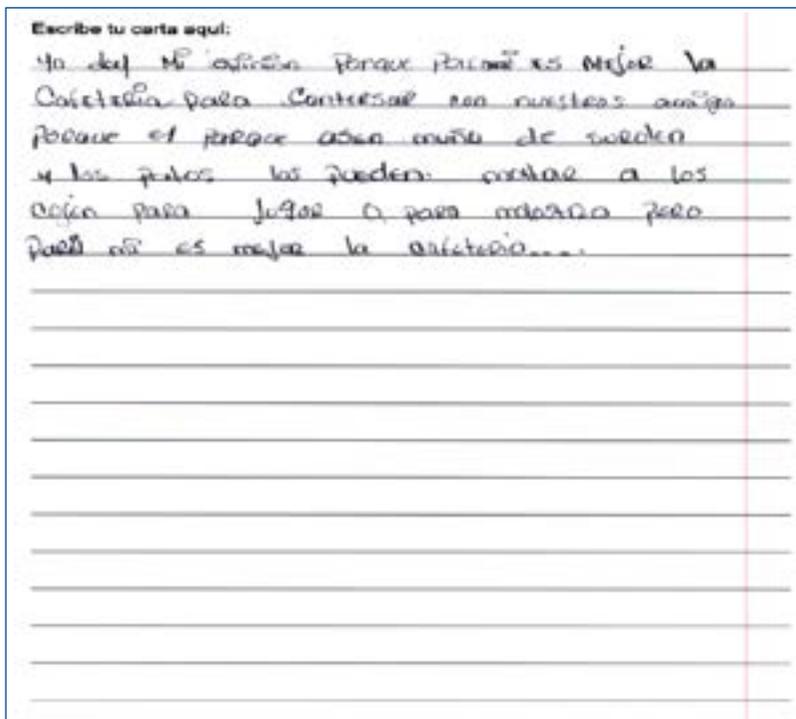
El texto presenta entre 2 y 4 errores con asociación sonido-grafema.
El texto presenta 1 error sin asociación sonido-grafema.



Comentario. El ejemplo del nivel III de ortografía presenta un caso de error con asociación (desidio) y uno sin asociación: pradres (por "padres"), lo que evidencia un dominio de esta habilidad en desarrollo.

NIVEL II

El texto presenta entre 5 y 7 errores con asociación sonido-grafema.
El texto presenta 2 errores sin asociación sonido-grafema.



Comentario. El ejemplo del nivel II de ortografía presenta dos casos de error sin asociación sonido-grafema: conterasar (por "conversar") y muño (por "mucho"); y dos casos de error con asociación: asen, cojen. Se ilustra una deficiente conciencia fonológica en el productor del texto.

NIVEL I

El texto presenta 8 o más errores con asociación sonido-grafema.
El texto presenta 3 o más errores sin asociación sonido-grafema.

Escribe tu carta aquí:

Sr. presidenta, me presento por medio de esta carta soy Ailyn Magaly Muñoz Macoco y me han escogido para darle mi opinión de la forma más atenta en esta carta sobre la construcción de la escuela mis compañeros y yo lo estuvimos platicando, lo conversamos y asta votamos por lo que tambien me elijieron para entregar esta carta. Los niños votaron por un salon de juegos y las niñas por una cafetería, por lo tanto como un voto, para que quedáramos enpatados, pedimos de la manera más cordial más amable queremos la cafetería, porque, ganaron las niñas, es un buen lugar para relajarnos, gracias espero que sea la cafetería.

Ailyn Magaly

Comentario: el ejemplo del nivel I de ortografía presenta múltiples errores con asociación sonido-grafema y uno sin asociación (compañeros por "compañeros", al final de la quinta línea).

b) Segmentación de palabras

Indicador asociado al fenómeno de hiposegmentación (uniones no convencionales) y de hipersegmentación (separaciones arbitrarias en palabras). Al igual que en tercer grado, se excluyen de este indicador todas las locuciones, inmovilizaciones o cristalizaciones

de la lengua, por presentar una dificultad mayor al "escucharse" como una sola palabra (variaciones de porque/por qué, u otros casos como por supuesto, de pronto, de repente, de inmediato, por lo tanto, por lo cual, en seguida, en fin, cuenta corriente, por favor, de nada, tal vez, a través, sin embargo, etc.).

NIVEL IV

Todas las palabras del texto están correctamente segmentadas. No se presentan errores.

Escribe tu carta aquí:

Las Choapas, Vera Cruz, 13 de Junio de 2013

Residenta de la Asociación de Padres de Familia

Muy buenos días:

A nosotros nos parecería que sería una buena idea construir una plaza con pasto y juegos. Porque así todos podríamos convivir, y al mismo tiempo estudiar y hacer la tarea, y con los juegos nos entreluzieramos para aparecer más energía en clase.

Nos despedimos con un cordial saludo.

Grupo del 6^oA.

NIVEL III

Las palabras del texto habitualmente están correctamente segmentadas. Se presenta 1 error.

Escribe tu carta aquí:

Ami me justaria una plaza
Porque asi puedo jugar
con mis amigos, a la
Pelota y a muchas cosas
mas. Pero lo mas importante
es que estemos mis amigos
y yo juntos porque no me
gusta jugar sola. Jugar sola es
arible. y tambien puedo tomar
mates con mis amigos es lo
importante.

Firma: Mibado

Comentario: el ejemplo del nivel III da cuenta de una escritura con palabras correctamente segmentadas, con excepción de la escritura en carro al inicio del texto.

NIVEL II

Las palabras del texto ocasionalmente están correctamente segmentadas. Se presentan 2 errores.

Escribe tu carta aquí:

Buenos dias Sra. Anita me gonia fue el parque
con groma y juegos para los niños y así
ellos tendria como entretenerse y menos
trabajo para las madres por que ellos son
jugando y los padres trabajados por eso
esa fue mi opinion por que parece en acer
feliz a los niños tambien pueden ir a
celebrar un cumpleaños o un aniversario
y pueden ir a comer helado pizza pastel
trassados.

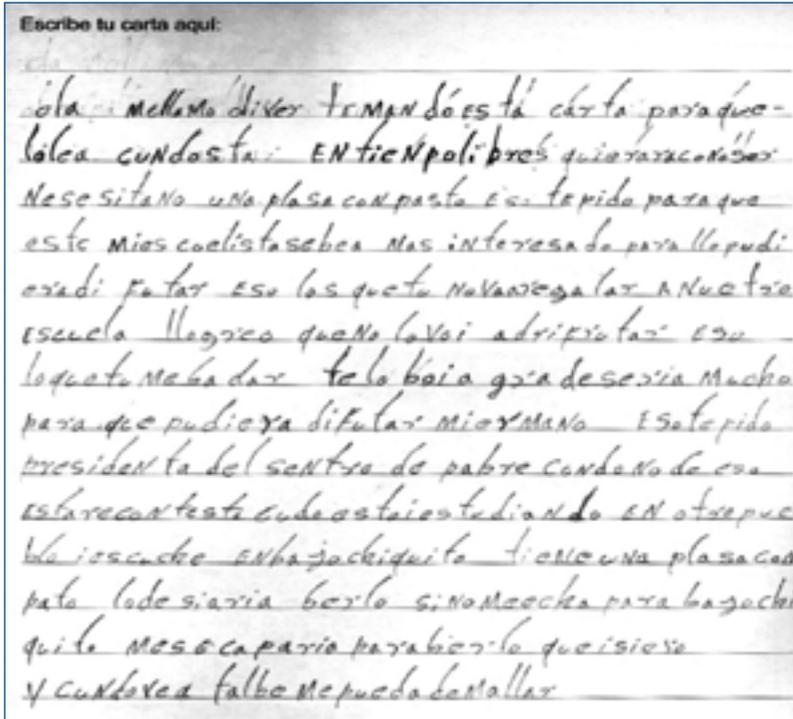
Les estaba comentando a unos amigos
y amigas que mi opinion era un parque
con groma y juegos y medijeron que
buena idea ese parque con groma y
juegos estaba muy bonito.

Att. Mody Jaramas garroquin Ramos.

Comentario. El ejemplo del nivel II de este indicador presenta dos errores de segmentación: es tan (hiper) y medijeron (hipo); lo que da cuenta de un incipiente manejo de esta habilidad.

NIVEL I

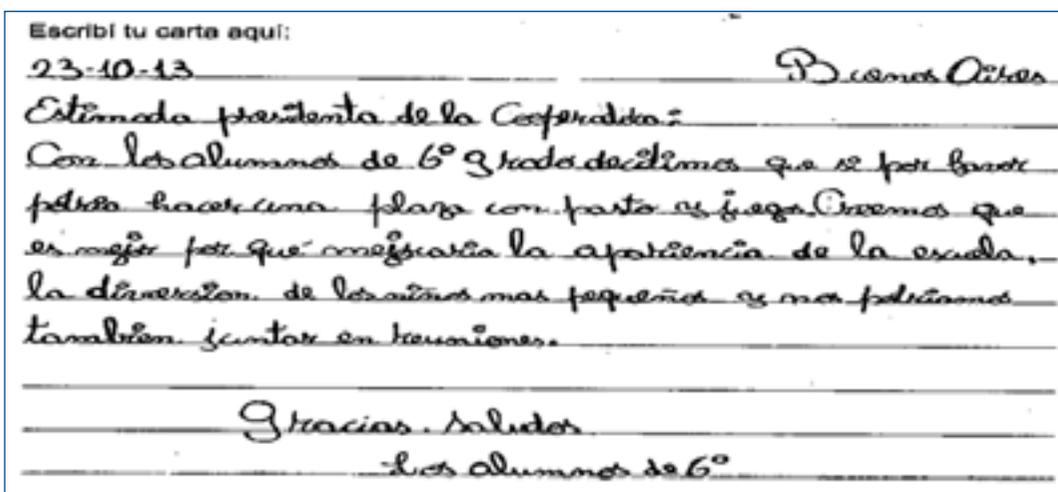
La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada. Se presentan 3 o más errores.

**c) Puntuación**

Indicador asociado al conocimiento y manejo de las marcas propias del código escrito. Al igual que los otros indicadores de esta dimensión, la puntuación no se evalúa en términos de corrección idiomática. Se consideró el buen uso de la separación de oraciones mediante comas, de la organización de las ideas a partir del punto seguido y del punto al final del texto.

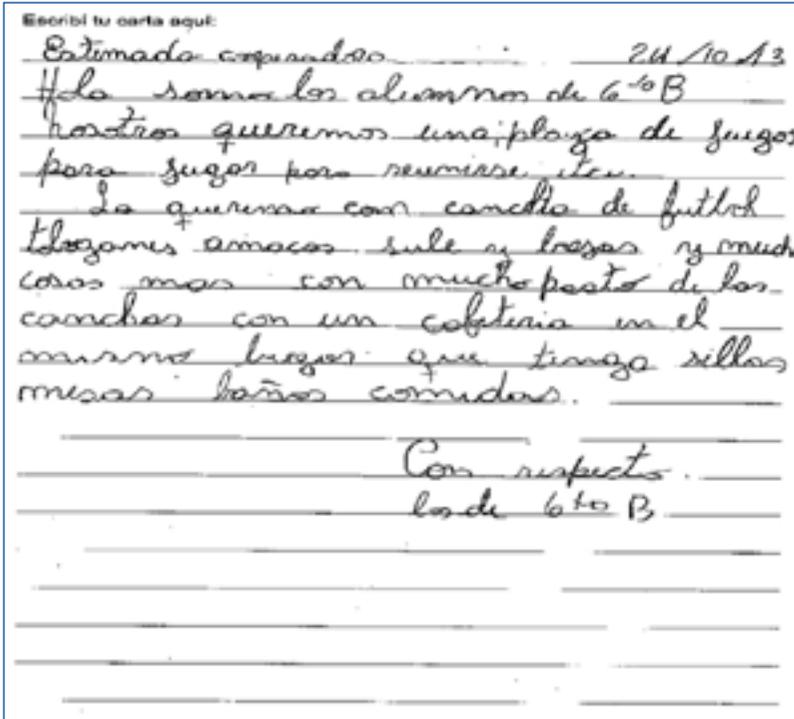
NIVEL IV

Se presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada: punto seguido; coma en una enumeración; punto final.



NIVEL III

Se presenta uno de los siguientes errores: interrumpir una oración con un punto seguido; ausencia de coma en una enumeración; ausencia del punto final.



Comentario: el ejemplo del nivel III da cuenta de un texto que no evidencia el dominio respecto del uso de comas, puesto que en dos ocasiones (párrafo uno y dos) realiza enumeraciones de elementos y no los separa con comas.

NIVEL II

Se presentan dos de los siguientes errores: interrumpir una oración con un punto seguido; ausencia de coma en una enumeración; ausencia del punto final.



Comentario: este ejemplo presenta dos errores de los descritos en el nivel II de puntuación. El primero está relacionado con el uso de comas en enumeración; no el mal uso, sino que el no uso de éstas. Esto queda de manifiesto en el primer párrafo, al momento de describir la propuesta que se adscribe: en lugar de ocupar comas para separar los elementos evidentemente numerados, se utiliza la conjunción "y". El segundo error es la separación de una oración por uso de punto seguido en uno de sus miembros (final del primer párrafo, idea de cierre "Aunque sean distintas").

NIVEL I

Se presentan los tres siguientes errores: interrumpir una oración con un punto seguido; ausencia de coma en una enumeración; ausencia del punto final. **O bien.** El texto no presenta puntuación.

Escribe tu carta aquí:

yo elijo una Cafeteria con mesas
y sillas para vender cafe y hacer
mucho pinto para la escuela y tengamos
fondos para la escuela y arreglarla
yo elegi esta proposicicion presidenta del
centro de padres para hacer un campo bonito
en la escuela que salga de la cafeteria
y una escuela muy bonita para divertirse
al recreo y beber cafe



Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar las principales dificultades detectadas en la evaluación de escritura TERCE

El propósito de este apartado es presentar algunas reflexiones en torno a los desempeños que aparecen como más disminuidos en la evaluación de escritura. Estas recomendaciones no tienen otro destino más que sugerir algunas prácticas pedagógicas para mejorar la enseñanza de la habilidad abordada y así enriquecer la educación de todos los niños y todas las niñas de la región. Por esta razón, y atendiendo a didácticas y contenidos involucrados en la escritura, a continuación se ofrecen algunas orientaciones respecto de las actividades pedagógicas que podrían permitir un fortalecimiento del aprendizaje de las habilidades involucradas.

Recomendaciones generales

1 Tiempo destinado al ejercicio de la escritura en el aula

Uno de los aspectos que permite mejorar la escritura es el tiempo que se le otorga a esta actividad. No es efectivo impulsar a las y los estudiantes a escribir en momentos

aislados y lejanos entre sí. Se debiesen establecer entre tres y cuatro horas semanales a su enseñanza, lo que contrasta con la tendencia de muchas escuelas que consideran la escritura exclusivamente en los momentos de evaluación, por ejemplo (incorporando, incluso, solo una o dos preguntas de desarrollo). Lo importante es considerar una secuencia didáctica que permita abordar dicha habilidad por etapas y destinarle horas suficientes a cada una. Como todas las habilidades, si no se practican con habitualidad, no progresan.

2 Secuencias didácticas para la práctica de la escritura en el aula

Si se sigue el enfoque que sostiene la evaluación TERCE de escritura, es natural comprender esta habilidad como un proceso y, por ende, con etapas de trabajo. Por lo tanto, se propone establecer un trabajo secuenciado, por fases o por tareas. Esto permitirá, además, administrar el tiempo destinado a escribir según el momento en que se encuentra el curso.

La **secuencia didáctica** de actividades se organiza en las siguientes fases:

- De presentación: tiene que ver con la etapa de motivación al aprendizaje (enfocado en los intereses o en las necesidades). Las tareas asociadas a esta etapa son la generación de lluvia de ideas, esquemas y similares.
- De comprensión: se procesa la información adquirida (a partir de procesos de reflexión, revisión y relación con otros asuntos). Una de las tareas asociadas a esta etapa es la observación de fenómenos lingüísticos involucrados en la redacción de un texto (reglas gramaticales, ortográficas, entre otros). Comprender estos fenómenos permitirá aplicarlos correctamente en producciones posteriores.
- De práctica: consiste en la ejercitación de las diversas destrezas involucradas en la escritura. Las tareas asociadas están todas relacionadas con la etapa de producción propiamente tal (redacción de borradores), como ensayar la selección léxica o la adecuación a la situación de enunciación.
- De transferencia: se realizan actividades de aplicación de todo lo aprendido y revisado en las fases anteriores. La tarea, en esta etapa, es de escritura.
- De autoevaluación: se realizan actividades de metacognición para evaluar el aprendizaje individual.

Para comprender mejor una **secuencia didáctica enfocada en la tarea**, es necesario acotar el concepto de "tarea". Según Breen (1989), ésta se entiende, más que como una actividad organizativa, como un plan estructurado que permite el conocimiento y el desarrollo de destrezas a partir de su cumplimiento. Por lo mismo, esta acción intencionada permite establecer un plan de trabajo y predeterminar un objetivo que permitirá evaluar su cumplimiento.

Esta secuencia consiste en:

- Diseñar la tarea (destinatarios, objetivos, contenidos, procedimientos, destrezas involucradas, tiempos para cada etapa, etc.).
- Establecer las actividades para cada contenido/etapa de la tarea (desde cuestionarios, pasando por una jerarquización de ideas, hasta la escritura de oraciones y su organización en párrafos o apartados).
- Generar espacios reales para la realización de las actividades.
- Crear oportunidades de participación en situaciones cotidianas de comunicación para poner en práctica lo que se aprende.
- Evaluar y autoevaluar cada fase del plan.

En términos disciplinarios, la secuencia didáctica se puede apoyar en el **modelo de producción escrita** propuesto por el grupo Didactext. Este organiza secuencialmente las diversas estrategias que participan en la composición de un texto, proponiendo las siguientes etapas:

- Acceso al conocimiento: consiste en la reflexión en torno a la tarea de escritura y la búsqueda de ideas. Las tareas asociadas a esta etapa son la revisión de conocimientos previos, búsqueda de información, entre otras.
- Planificación: se diseña un plan que organice las ideas obtenidas y se establecen estrategias personales de trabajo. Las tareas principales en esta fase son la realización de esquemas y resúmenes.
- Producción textual: se desarrolla el esquema, con apoyo de los resúmenes realizados, y se supervisa la ejecución del texto. La tarea aquí consiste en generar borradores.
- Revisión: se revisa, a partir de la lectura, la textualización de cuestiones tales como tema, intención y público. La tarea de esta fase es la verificación o corrección de lo escrito.

En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje en tercero y sexto grados de primaria debiese estar orientado por un enfoque comunicativo funcional, que permita desarrollar significativamente el dominio de la lengua escrita. Escribir bajo un contexto definido, producir diversos tipos de textos, llevar a cabo tareas de escritura de diversa complejidad y procurar la enseñanza secuencial de los distintos aspectos involucrados en ella son solo el punto de partida de un aprendizaje que permitirá acceder a muchos más conocimientos y al desarrollo de destrezas superiores.

3 Estrategia de modelamiento

Los niños y las niñas de enseñanza primaria se encuentran en una etapa de escritores novatos y, según esto, requieren de una guía que les permita acceder a modelos de planificación, textualización y revisión de sus producciones escritas. El modelamiento se hace necesario y primordial en la etapa de afianzamiento de la escritura. Esto, porque en una etapa inicial las y los estudiantes se mueven en un plano más bien concreto, por lo que la planificación es mínima (no cubre todos los aspectos que debiera, como la consideración de un receptor), no se considera una fase de "borrador" del cual obtener un apunte del contenido que se desarrollará, y puede haber desconocimiento del orden o de las estrategias de coherencia y cohesión de las ideas que se quieren abordar (Scardamalia y Bereiter, 1992).

La estrategia de modelamiento, que ha sido estudiada a fondo por autores como Calkins (1993), Graham (2006), Rijlaarsdam (2012) y Graves (1991), consiste en que el o la docente demuestra cómo se realiza un procedimiento, a la vez que va explicando en voz alta y para todos cómo realiza dicho proceso (en el caso de la escritura, cómo se ejecuta una estrategia de planificación, textualización o revisión). Por ejemplo, la maestra pide a uno de sus alumnos que le dicte un cuento y, mientras ella lo escribe en la pizarra, va explicitando las reglas ortográficas, la puntuación utilizada, la organización de las ora-

ciones dentro de un párrafo, etc. Esta estrategia permitirá que las y los estudiantes desarrollen una adecuada autorregulación en su ejercicio de la escritura.

4 Generación de un ambiente propicio para el trabajo de escritura, individual y cooperativo

Muchas investigaciones plantean una directa relación entre la motivación de los estudiantes y el éxito en los desafíos de aprendizaje que se les propone. De este enfoque se desprenden conceptos como autoestima, autopercepción, creencias sobre la tarea y sobre las propias capacidades, expectativas; conceptos que son relevantes en el desarrollo cognitivo, emocional y social. He aquí la razón de atender especialmente el ambiente que media la enseñanza de la escritura: objetivos claramente definidos, tareas bien diseñadas y especificadas, actividades de revisión y reescritura, momentos de coevaluación y autoevaluación, permiten el desarrollo de la autoeficacia y el entrenamiento de estrategias específicas para cada momento de la producción escrita (García y De Caso, 2006).

Por lo anterior, es de vital importancia que las y los docentes promuevan un favorable clima en la sala de clases, ya que esto hará posible el trabajo colaborativo. De esta manera, niñas y niños querrán discutir en público sus ideas de escritura, compartir sus producciones y recibirán apropiadamente las evaluaciones de sus pares. El objetivo es recurrir a la mayor cantidad de estrategias posibles (para incorporar a todos y a todas en el aprendizaje), permitir un mejor desarrollo de las capacidades individuales y mejorar las competencias involucradas en el dominio de la lengua escrita.

5 Promoción de la escritura de diversos textos

En consonancia con el enfoque propuesto en este estudio, es necesario promover en el aula la escritura de diversos tipos de textos. Por una parte, es importante que las y los estudiantes practiquen esta habilidad a partir del abordaje de diferentes secuencias textuales (narrar, describir,

normar, argumentar, etc.) en su proceso de producción escrita. Se hace imprescindible también hacer una diferencia entre los textos iniciales y los que se pedirán una vez que vayan avanzando en su proceso de adquisición del dominio de la escritura. En este sentido, el texto narrativo es el ideal para partir, pero se debe continuar con otros textos que presenten menos habitualidad en el aula (pero no por ello menos habituales en su vida diaria). Se debe pensar en orientar el trabajo hacia la redacción de reglamentos de convivencia, declaración de principios en cuanto a Derechos de la infancia, instructivos de uso, etc.

Por último, resulta relevante, tanto en tercero como en sexto grado de primaria, el acceso a la lectura de textos científicos con el objetivo de producirlos más adelante. Este tipo de textos permitiría establecer un real grado de dificultad mayor, si se contempla hacer una diferencia entre los textos iniciales y los de final del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En tercero se puede trabajar, por ejemplo, en la producción de un informe que dé cuenta de un animal que se admira por sus características biológicas, por sus hábitos o su capacidad de sobrevivencia. Mientras que en sexto se puede elaborar un informe de ciencias que describa un experimento (estados del agua) o la observación de un fenómeno en particular (el arcoiris).

6

Proyecto de escritura en el aula

Considerando que escribir es una actividad situada, se deben proponer situaciones comunicativas específicas y acotadas que propicien el desarrollo de un proyecto de escritura. Se sugiere organizar el periodo de enseñanza (trimestral, semestral o anual) de acuerdo a una secuencia didáctica que permita abordar la producción de un texto a lo largo de dicho tiempo. Esto facilitará definir fases en el proceso de escritura y trabajar por ciclos las estrategias adecuadas para cada fase.

Para tercer grado, se pueden proponer campañas de autocuidado, de protección al medioambiente o de defensa a alguna especie

en riesgo de extinción. Esta acción orientará la escritura de afiches de propaganda y pasquines o volantes que difundan un mensaje relacionado con lo anterior. Para sexto grado se propone la realización de un portafolio que aborde una de las lecturas realizadas en el periodo de estudio, y que incluya una ficha (resumen, descripción de personajes, presentación de acciones importantes para el conflicto, etc.), un artículo de opinión (hipótesis en torno a los intereses de algunos personajes, elaboración de un juicio respecto de sus actos, interpretación de conflictos, etc.) y una reflexión sobre las posibles motivaciones del autor, la relación con otros asuntos similares o las intenciones del autor con sus lectores.

Recomendaciones específicas para los aspectos con rendimiento más bajo en la evaluación TERCE escritura

A continuación, se entrega una serie de propuestas de trabajo en el aula para abordar, puntualmente, aquellos elementos considerados en cada uno de los dominios en los que se organizó este estudio. Se mostrarán en el orden en que son presentados en las rúbricas de evaluación TERCE y se considerarán solo aquellos aspectos que tuvieron los más bajos resultados al analizar los datos obtenidos.

Si se sigue la sugerencia de trabajar la escritura bajo secuencias didácticas, se propone los siguientes aspectos dentro de dichas secuencias. Esto es, se debiese abordar la enseñanza de cuestiones discursivas, textuales u ortográficas dentro de etapas como la planificación, la revisión o la reescritura. Por lo tanto, lo que sigue es una propuesta específica acerca de cómo abordar aquellos aspectos propios de la escritura, pero pensados de manera genérica y no dentro de un proyecto de escritura, por ejemplo. Entonces, se recomienda adecuar las siguientes sugerencias prácticas a aquellas producciones en las que estén trabajando las y los estudiantes de los docentes que estén consultando este estudio.

Análisis y propuestas de prácticas para tercer grado de primaria

Dominio Discursivo **Propósito, secuencia y adecuación**

El 51% de los estudiantes de tercer grado de la región se encuentra en los niveles inferiores de desempeño (I y II). Lo anterior puede ser producto del hecho de que los y las estudiantes no están habituados a interactuar con tareas que involucren una situación comunicativa específica, sino con actividades que tradicionalmente han estado orientadas al manejo del código escrito y a habilidades motrices descontextualizadas.

Las propuestas didácticas para este aspecto de la dimensión discursiva tienen dos focos. En primer lugar, las actividades deben enmarcarse en un contexto comunicativo cercano a los estudiantes, de manera que puedan involucrarse en lo solicitado. En este sentido, las actividades debiesen ser colectivas para hacer un primer acercamiento al enunciado/instrucción/consigna e identificar sus partes: subrayar el propósito de la escritura, declarar qué se debe escribir, identificar el receptor de la tarea, etc. De esta manera, se estará modelando el procedimiento, para que luego puedan aplicarlo en sus producciones escritas de manera independiente, sin el soporte del curso.

En segundo lugar, y considerando la secuencia del texto, las producciones escritas para tercer grado debiesen integrar secuencias simples y conocidas. Se sugiere, especialmente, trabajar con tipos de texto que permitan aplicar la prototípica estructura de inicio, desarrollo y final, y que cada una de estas partes contenga un elemento relevante para dicha tipología. Por ejemplo, contar una anécdota que contenga el acontecimiento de inicio, que se desarrolle con la presentación del conflicto y que termine con el desenlace de este; o enseñar a cocinar un postre a partir de una receta que se inicia con los ingredientes que se necesitan, que da los pasos en orden de preparación y que finaliza con una descripción de cómo se presenta a los comensales el plato preparado.

Por último, se insiste en la importancia del estímulo inicial para escribir un texto: en la medida que se comprenda el propósito del texto, los estudiantes se involucrarán en la situación comunicativa y lograrán un texto capaz de comunicar eficientemente (esto significa, que se habrá adecuado a la tarea solicitada). De aquí la relevancia del rol docente en el aula para motivar adecuadamente las actividades de escritura. Entre otras actividades, se sugiere conversar acerca de la situación involucrada en la producción, preguntar si se ha tenido una experiencia similar y cómo se ha actuado; se deben responder todas las dudas en cuanto al tema, al vocabulario o a los aspectos de cohesión involucrados.

Género

El 26% de los y las estudiantes de tercer grado se ubica en los niveles I y II de desempeño, es decir, algo más de un cuarto de las respuestas válidas presentan dificultades al momento de reconocer el tipo de género que deben escribir. Si bien el porcentaje de estudiantes que no logra los niveles superiores en este indicador no es tan alto como en el caso anterior, constituye un dato importante, especialmente considerando que todos los currículos de la región incluyen esta tipología textual como parte de la enseñanza del proceso de escritura.

Como causas de lo anterior se pueden establecer varias hipótesis: dificultades de tipo comprensión lectora, poca costumbre de trabajar con consignas escritas en este nivel y la insuficiente experiencia con procesos de autorregulación al momento de escribir (no realiza primero el ejercicio mental de volver a la consigna y verificar el tipo de texto que se está solicitando, por ejemplo).

La propuesta didáctica para trabajar dicho proceso está pensada para aplicarse antes de iniciar la tarea de escribir. El docente debe comunicar a sus estudiantes la tarea a la que se debe ajustar su producción escrita (lo que significa que los indicadores están disponibles para los estudiantes, de manera escrita y visible, en una parte de la sala de clases o en la hoja en la que trabajarán). De este modo, los niños y las niñas

podrán recurrir a la indicación específica de la tarea antes, durante y después del proceso de escritura si es necesario.

Para tercer grado, se propone que este aspecto del género discursivo sea abordado a través de preguntas como:

- **¿Saludé a mi amiga(o) al iniciar la carta?**
- **¿Me dirigí a mi amiga(o) mientras contaba los acontecimientos? (Expresiones como: Te quiero contar que...; Me gustaría decirte que...; Te escribo porque...)**
- **¿Me despedí de mi amigo(a) al finalizar la carta?**

Estas preguntas han de ser respondidas a la luz del propio trabajo. Esto significa que los maestros y las maestras debiesen estimular a sus estudiantes para mirar lo escrito de una manera crítica, pensando en su receptor. Esto se logra en la medida que se instale el hábito de la autoevaluación, el que, considerando la edad de los niños y las niñas de tercer grado, puede abordarse desde la evaluación par. Esta estrategia permite inculcar en quienes están aprendiendo a escribir, el hábito de compartir sus escritos para que otros se los comenten.

Dominio Textual **Cohesión**

El 25% de los estudiantes de tercer grado se encuentra en los niveles I y II de desempeño, lo que indica que un cuarto de quienes rindieron la prueba presentan dificultades en la cohesión de su producción escrita. Lo anterior podría deberse a que los alumnos y alumnas no estarían conscientes de fenómenos como la mantención de referentes, el uso de palabras-nexos que apoya el sentido local de las ideas expuestas o la completitud del texto. Por tanto, al no estar incorporado aún la utilización de estos mecanismos, el proceso de cohesión resulta poco sistemático y riguroso. Dado esto, se presentan los siguientes ejercicios a modo de ilustración didáctica.

1 Identificación de los elementos que participan de la cohesión en un texto dado

Una vez leída colectivamente y en voz alta

la receta que se presenta a continuación, instruir a los niños y a las niñas para que subrayen o destaquen los elementos que permiten la cohesión del texto.

CÓMO PREPARAR MERENGUE

Ingredientes

4 claras de huevo
Una pizca de sal fina
250 gramos de azúcar molida
Una cucharadita de esencia de vainilla

Preparación

Primero, se colocan en un bol las claras y, a continuación, se baten con la sal hasta que el batido tome consistencia. Después se añade el azúcar en forma de lluvia, mientras se revuelve con movimientos lentos y envolventes. Incorporar, luego, la esencia de vainilla.

Segundo, se coloca el merengue dentro de una boquilla de boca ancha para formar copos sobre una placa, previamente enmantecada y enharinada. Una vez listo este procedimiento, se espolvorea con un poquito de azúcar. Luego, se lleva al horno (fuego moderado a suave) por espacio de 60 minutos. Una vez bien sequitos, retirar del horno. Si no se posee manga, se puede hacer con una cuchara grande o una chica, de acuerdo al tamaño que se desea. Se toma un poco de merengue con la cuchara y se coloca sobre la placa del horno.

Presentación

Se sirven en platitos individuales, no más de dos, y se pueden comer solos o rellenos con dulce de leche o crema batida. Los merengues se pueden acompañar con leche tibia o un refresco cítrico.

Luego, invitar a los estudiantes a identificar qué palabras le otorgan cohesión a la carta anterior, con preguntas como: ¿qué permite hacer este texto? (destacar el título que permitirá comprender cómo se abordará el tema), ¿qué se presenta antes de la preparación, por qué?, ¿cómo se ordenan los pasos?, ¿qué palabras permiten establecer el orden de las acciones del primer párrafo? (subrayar las respuestas: “a continuación”- “después”, “mientras”, “luego”), ¿las oraciones que se presentan son claras, por qué?; en la parte final de la preparación: ¿qué es lo que se sirve en platitos individuales?, ¿cómo sé eso?

2 Reforzamiento de nexos en textos más conocidos

Los textos más trabajados desde los primeros años de la escuela son de carácter narrativos, y cuya estructura es simple, ideales para propiciar un contexto más "amigable" al momento de reforzar la conexión de ideas durante el trabajo en clases. Se sugiere generar el siguiente material que esté a la vista de los alumnos y las alumnas durante todo el proceso de escritura.

3 Optimizar la etapa de revisión

Otro aspecto que influye en la aplicación de mecanismos cohesivos es la falta de prolijidad en la corrección o revisión del texto que se ha producido. Esta etapa del proceso de escritura se suele realizar de un modo superficial o, simplemente, se omite por falta de tiempo o por considerarla menos importante que las otras; de manera que niñas y niños no vuelven a releer el texto para realizar correcciones.

Una propuesta para mejorar el desempeño en este aspecto es que los alumnos de tercer grado, una vez que finalizan su primera versión del texto escrito, intercambien su producción con otro estudiante. La lectura de parte de un tercero puede facilitar la identificación de los problemas de inconcordancias gramaticales o incoherencias temáticas. Lo importante es que esta actividad esté apoyada en rúbricas simples que permitan guiar la lectura del par que revisa y poder evaluar, a partir de puntajes o descripciones, la calidad del texto en cuanto a coherencia y cohesión. Con esto, cada estudiante puede identificar sus errores y corregirlos en un texto

¿Cómo uno mis ideas?		
Con palabras	Tales como:	Y las uso así:
que agregan ideas	y - también - además - igualmente	Tengo un lápiz y una hoja para dibujar.
que oponen ideas	pero - sin embargo	Tengo un lápiz para dibujar pero no tengo hoja.
que dan la causa de algo	porque - ya que - pues	No puedo dibujar porque no tengo lápiz.
que ordenan las ideas	primero - segundo - tercero para empezar - por último	Para dibujar necesito, primero una hoja, segundo un lápiz.

definitivo, pero además “calibra” su producción en comparación con la de otros.

Es importante destacar que, para las sugerencias didácticas mencionadas, el rol docente juega un papel fundamental. Esto, porque debe modelar qué tipo de textos son los que presentan una correcta cohesión, a través de la selección de ejemplos pertinentes que sean un referente para la expectativa de escritura (se recomienda utilizar los mismos textos de los estudiantes en etapa borrador y luego, presentar el texto final) y es el de mediador en el proceso de corrección. Ser claro y demostrar total conocimiento en el uso de mecanismos de cohesión otorgará certeza y seguridad en la escritura de sus estudiantes.

Dominio Convenciones de legibilidad Segmentación de palabras

El 30% de los estudiantes de tercer grado se encuentran en los niveles I y II, los de más bajo desempeño. Las dificultades en esta área suelen estar relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto importante para escribir correctamente. Las propuestas para abordar este indicador están dirigidas a reforzar la noción de palabra –y sílaba– que puede no estar completamente asimilada.

Primero, se debe tener claro que independientemente de la correcta adquisición de conciencia fonológica, los escritores principiantes suelen cometer errores en la segmentación de las palabras, puesto que en la escritura se requieren de habilidades de otro orden que aún no maneja y, por lo tanto, aun cuando entienda cómo se segmenta una palabra en lo oral, no logra “trasladar” este concepto al campo de lo escrito.

Segundo, el aprendizaje de este concepto está ligado al sonido de las palabras; por lo tanto, la ejercitación y el reforzamiento escrito deben tener su par en la oralidad. Leer una palabra en silencio o leer una palabra en voz alta hace una gran diferencia en la conciencia de quien está aprendiendo a escribir.

Una primera sugerencia didáctica para reforzar la correcta segmentación de las palabras es que se les presente a los estudiantes un texto que contenga errores de “escritura en carro” (hiposegmentación) y separaciones erróneas de las palabras (hipersegmentación). Para asegurar el aprendizaje es de vital importancia que el texto sea corregido inmediatamente en conjunto y que, al finalizar el ejercicio, el texto se exponga corregido. A modo de ejemplo, se debiesen presentar errores como los siguientes:

Prima, ¿cómo es tás?

Anoche seme olvidó llamarte por tu cumpleaños, así que se me ocurrió escribir este mensaje. Espero que lo hayas pasado muy bien junto amis primos.

Cui date mucho.

Carla

Se inicia la actividad con una lectura compartida en voz alta por todos. Luego, se solicita a los alumnos y a las alumnas que identifiquen los errores presentes en el texto, subrayándolos o destacándolos, para que, finalmente, cada estudiante escriba el mensaje de manera correcta. Finalmente, se expone el texto corregido y se utiliza como pauta de revisión: se compara lo escrito individualmente con lo que está expuesto frente a todos. De esta forma se modela el texto adecuado y se asegura que los niños y las niñas lo “fijen” también de manera correcta. A modo de ejemplo, esta debiese ser la presentación de apoyo para revisión de las propias producciones:

Prima, ¿cómo estás? Anoche se me olvidó llamarte por tu cumpleaños, así que se me ocurrió escribir una carta. Espero que lo hayas pasado muy bien junto a mis primos.

Cuídate mucho.

Carla

Para permitir la comprensión es relevante que se genere el hábito de preguntar por esta dificultad y las estrategias para resolverla. Esta actividad tiene que ver con trabajar en conjunto la lectura de una palabra, su manifestación oral y la educación del oído a dicho sonido. La pregunta tipo es: **¿se escribe junto o separado?** Y algunas de las estrategias para responderla son "Hablar como robot" o "Aplaudir por sílaba". Ejemplos: w Por último,

Situación 1 de aula:

Un niño pregunta: "La palabra CAMISETA, ¿se escribe junto o separado?"

La docente le pide que pronuncie la palabra como si fuese un robot, esto es, "silabear" la palabra: CA MI SE TA

Guiado por la profesora, el alumno identifica las sílabas involucradas en la palabra CAMISETA y, por ende, comprende que ellas deben escribirse juntas.

Situación 2 de aula:

Una estudiante pregunta: "La palabra TORNADO, ¿se escribe junto o separado?"

El profesor le pide que separe las sílabas aplaudiendo en cada una, es decir, la estudiante debe separar la palabra y aplaudir tres veces: TOR NA DO.

La alumna identifica que las tres sílabas corresponden a la palabra TORNADO, por lo tanto, comprende que deben escribirse juntas.

Situación 3 de aula:

Al finalizar la primera versión escrita de un texto, los estudiantes deben revisar su producción leyéndola en voz alta para sí mismos(as), y verificar si cada palabra está bien segmentada. Por ejemplo, se revisa el siguiente cartel que Juan y Diego han preparado para el día de la madre:

**Mamá querida,
hoy seremos tushijos
quienes tepreparán el
almuerzo.**

**¡FELIZDÍA!
Juan y Diego**

Para lo anterior, los alumnos y las alumnas pueden guiarse por preguntas como: ¿cuántas sílabas tiene la palabra HIJOS? Para responder a esto, se puede recurrir a las actividades de "Hablar como robot" o "Aplaudir por sílaba". Una vez que se verifica que la palabra contiene dos sílabas: (HI JOS), se evalúa lo escrito a partir de preguntas como: ¿las escribí juntas o separadas?, ¿con cuántas sílabas las escribí?, ¿qué debo corregir? Estas interrogantes debiesen aplicarse en cada una de las palabras que el estudiante considere que están mal segmentadas.

Una vez que se ha trabajado la segmentación de palabras desde sus sonidos, se pasa a la etapa de escritura. Para apoyar los resultados de los ejercicios en la escritura de las palabras, se propone a los y las docentes presentar la siguiente pauta de autoevaluación para que sus estudiantes juzguen la escritura que realizaron de las palabras en juego:

Preguntas al texto escrito	Respuestas
1. ¿Cuál es la palabra más larga?	
2. ¿Qué palabras tienen solo una sílaba?	
3. ¿Cuántas palabras tiene el texto cuando lo lees en voz alta?	
4. Cuenta cuántas palabras tiene el texto sin leerlo.	
5. ¿Coinciden los números de las preguntas 3 y 4? En caso de que no coincidan, ¿qué crees que sucedió?	
6. Si escribiste las palabras: la, el, mi, me, se, te; ¿las escribiste juntas a otra palabra o separadas?	

Por último, se debe destacar el alto impacto en la producción escrita del tiempo de calidad que los estudiantes tienen para desarrollar habilidades como la segmentación de palabras. Por eso, incorporar espacios de reflexión en el estudio es tan importante. El rol de maestros y maestras, en este sentido, es mediar a través de preguntas la autoconciencia frente a las palabras bien o mal escritas. De esta manera, se le da sentido a la corrección y, a la vez, incorpora oportunidades de metacognición en la producción escrita.

Puntuación

El 34% de los niños y las niñas de tercer grado se encuentra en los niveles más bajos de desempeño (I y II), debido a que los escritores debutantes suelen orientar sus estrategias de producción a la ejecución misma de la relación entre fonema y grafema, a los aspectos de coherencia y cohesión de las ideas; más que a la dimensión formal de la lengua. En la medida que la escritura comienza a tomar sentido para niños y niñas, se va prestando atención a los usos de puntuación estudiados en este nivel.

Los resultados de la evaluación TERCE establecen un relativo dominio en cuanto a los signos para organizar y ordenar las ideas, como la coma en la enumeración o el punto seguido para separar ideas dentro de un mismo párrafo. Por lo tanto, la tarea de maestros y maestras es guiar a sus estudiantes para encontrar el sentido del uso de este tipo de

signos. A continuación, se plantean algunas metodologías para reforzar estos aspectos.

1 El uso de comas para separar los elementos de una enumeración

a) Se propone trabajar sobre el análisis de un texto con correcta puntuación, idealmente como en todo caso de modelamiento de la escritura. Por ejemplo:

Abuelita Sandra:

Te escribo este correo para contarte que realicé una celebración junto a la familia el día de mi cumpleaños. ¿Por qué no pudiste venir? Estuvo el abuelo, tío Carlos, tía Verónica, mis primos Juan y Diana, mi papá, mi mamá y mi hermana Paula.

Habían muchas cosas deliciosas: pastel, sándwiches, chocolate caliente y gaseosas. Jugamos toda la tarde y nos reímos mucho con las historias de Diana. ¡Estuvo muy entretenido!

Espero que vengas a vernos para que comas el rico pastel que te guardamos con mi mamá.

¡Te quiero mucho!
Mario

Pasos para el análisis:

- Exponer el texto ante todos.
- Realizar una lectura compartida del correo electrónico y, luego, solicitar a los alumnos y las alumnas que identifiquen los momentos en que se enumeran elementos (guiar con preguntas como: ¿qué le cuenta Mario a su abuela Sandra?, ¿quiénes asistieron a la celebración de cumpleaños de Mario?, ¿qué cosas deliciosas tenía Mario en su celebración?, ¿a través de qué signo se separan los integrantes de la familia de Mario?, ¿a través de qué signo se separan las cosas que habían para comer y beber?).
- Guiar el ejercicio de metacognición para que los niños y las niñas evalúen qué comprendieron del uso de la coma en este ejercicio: ¿para qué usamos la coma?, ¿en qué momentos se usa?, ¿puedo escribir las comas en una enumeración?, ¿sé qué elementos son los que llevan comas?, ¿qué es lo que no entiendo del uso de coma en el correo de Mario a su abuela?

b) Ejercicio para la aplicación de la coma en una situación de enunciación similar:

Indicar a los estudiantes que escriban un instructivo para el curso, en el que se especifique las acciones que se pueden realizar dentro del aula mientras hay clases y las que se pueden realizar durante el recreo. Se debe orientar la escritura del instructivo de acuerdo a dos momentos centrales: el tiempo de clases y el tiempo de descanso; y se propone que enumeren las acciones a partir del uso de coma para separar cada una (escribir en el cuaderno, preguntar cuando algo no se comprenda, trabajar en grupo, correr, cantar, conversar, etc.).

c) Ejercicio para la creación de un texto que complejice la ejecución de los conocimientos adquiridos en relación con el uso de coma:

Una de las principales actividades en tercer grado, relacionada con la habilidad en cuestión, es la escritura de narraciones con secuencia sencilla, por lo que se convierte en una apropiada instancia para que alumnos y alumnas listen hechos y elementos en los que se hace necesario el uso de coma. Se sugiere que los maestros y las maestras inviten a sus estudiantes a escribir narraciones breves en las que tengan que realizar enumeraciones. Es importante que las consignas permitan la numeración y, por ende, el uso de coma para separar los elementos involucrados. Por ejemplo:

Estás de vuelta en la escuela después de un largo descanso en la playa. Tu mejor amigo no pudo salir a ningún lugar y te pide que le cuentes cómo estuvo tu estadía junto al mar. Entonces, escribe un relato a tu amigo contándole lo que hiciste en tus vacaciones en la playa.

Es importante que al finalizar la primera versión del texto, se pida a los estudiantes que revisen su producción escrita en cuanto a la utilización de comas en enumeración de elementos. Para apoyar esta etapa, se puede utilizar una lista de cotejo que deben completar según sus resultados de producción:

Indicador a evaluar	Sí	No
Mi narración presenta varios hechos		
Enumeré actividades y elementos		
Utilicé comas en esas enumeraciones		

Por último, se sugiere que estos indicadores sean incluidos permanentemente en las pautas o rúbricas que los docentes utilicen para evaluar la producción escrita en tercer grado.

De esta manera, niños y niñas irán tomando conciencia de su aprendizaje y tendrán dominio técnico de la habilidad desarrollada.

2 **Uso de punto seguido en separación de oraciones**

Para abordar este aspecto del indicador de puntuación, es importante que alumnos y alumnas hayan integrado el concepto de oración; de modo que puedan relacionar el uso de este signo con la organización de las ideas contenidas en un texto. Cabe destacar que, antes del uso racional del punto seguido en las propias producciones textuales, se debe modelar dicha relación. Así, por ejemplo, se puede presentar el siguiente texto ante el grupo de estudiantes y entregar impreso a cada uno:

Amigo Felix, ¿cómo estás?

La semana pasada estuve enfermo con mucha tos y dolor de cabeza. No puede asistir a la escuela porque me sentía muy mal.

Por eso, te quería pedir que me ayudes con las materias de Matemáticas y Ciencias. Tú eres un gran estudiante.

Espero que estés muy bien,
Claudio

Pasos para el análisis colectivo:

- Lectura de la carta en voz alta de manera colectiva.
- Solicitar que se identifiquen las ideas que expresa Claudio a su amigo Félix, por medio de preguntas como: ¿por qué no pudo asistir Claudio a la escuela la semana pasada?, ¿qué síntomas tenía Claudio para no ir a la escuela?, ¿qué pide Claudio?, ¿qué piensa Claudio de Félix?

Pasos para el análisis individual:

- Solicitar a los alumnos y a las alumnas que encierren solo los puntos seguidos en el texto.

- Orientar la reflexión acerca del uso del punto seguido, a partir de preguntas como: ¿por qué se utiliza este signo en el primer párrafo?, ¿por qué se separa la primera oración de la segunda por medio del punto seguido? ¿Ocurre lo mismo en el segundo párrafo?, ¿por qué?

El objetivo de esta segunda etapa del análisis es permitir la identificación del uso de este signo, cuándo se utiliza y de qué manera dispone las ideas. Para concretizar la actividad, se puede proponer a niños y niñas que escriban un texto en el que pongan en juego lo comprendido. Esto permitirá a estudiantes y docentes verificar la internalización del punto seguido en las producciones escritas. Al igual que en la propuesta para reforzar el uso de coma, se sugiere escribir primero una carta a un amigo/una amiga y, luego, una narración que complejice la aplicación de lo aprendido.

Al finalizar la actividad, se sugiere, nuevamente, evaluar el uso de dicho signo de puntuación, a partir de la siguiente pauta:

Indicador a evaluar	Sí	No
Mi texto presenta varias ideas		
Utilicé punto seguido cuando cambié de oración dentro del mismo párrafo		

Cabe señalar que, en tercer grado, lo que se solicita es un dominio inicial del uso de estas convenciones formales del texto. La finalidad es permitirles la comprensión de estas nociones básicas de puntuación para que, en grados superiores, el aprendizaje en esta área se amplíe.

Análisis y propuestas de prácticas para sexto grado de primaria

Dominio Discursivo

Propósito, secuencia y adecuación

Entre los niveles inferiores de desempeño (I y II), este indicador agrupa al 35% de los estudiantes de la región. Estos bajos rendimientos podrían explicarse por la complejidad de la tarea, la que implicaba posicionarse respecto de solo una de dos posibilidades dadas, no desviarse del tema principal y adaptar las secuencias textuales al propósito de escritura: argumentar una decisión.

Una de las posibles explicaciones de este resultado proviene justamente del manejo de la secuencia, considerando que ésta se ve, por lo general, solo de manera estructural. Es en este conocimiento en que se basa la posibilidad de éxito en la escritura de un texto de opinión. Como la secuencia que se maneja con más confianza es la narrativa, se entiende que en lugar de opinar, los estudiantes prefieran utilizarla para cumplir la tarea indicada y cuenten la historia que da origen a la necesidad de una plaza o una cafetería para su escuela (en lugar de fundamentar por qué se prefiere una opción por sobre otra).

Para reorientar el aprendizaje de la secuencia argumentativa se requiere de un ejercicio previo a la escritura y que consiste, básicamente, en una lectura crítica de textos argumentativos bien escritos. Se recomienda prestar atención, especialmente, a cómo se articula un argumento bien logrado: relación de los marcadores u ordenadores discursivos con la información que se ofrece para argumentar, relación entre la opinión y el hecho que entrega de fundamento, etc. De esta manera, se agiliza la comprensión de este tipo de textos a partir de la habitualidad con buenos textos y de la permanente discusión entre pares acerca de su calidad.

Una segunda etapa consiste en abordar la ejercitación escrita de la argumentación en el aula. En esta es relevante el rol de los docentes a la hora de dirigir y motivar a sus estudiantes en torno a la adquisición y mejora de las estrategias requeridas. La etapa de escritura requiere, principalmente, de la aplicación de un modelo de producción. En este sentido, se necesitan tiempos amplios para planificar el texto argumentativo. Por esto, es importante que los docentes generen material didáctico que permita establecer una planificación pertinente. Algunas ideas al respecto:

- generar cuestionarios acerca del tipo de texto y situación de enunciación involucrada (¿qué texto debo escribir?, ¿cuál es el propósito de la escritura?, ¿quiénes serán mis receptores? Por ende, ¿qué vocabulario debo usar, qué registro, qué estrategias puedo usar para dejar claro mi mensaje y mi propósito?, etc.);
- diseñar esquemas de estructura discursiva (introducción, desarrollo y conclusión);
- modelar recuadros secuenciales del discurso (opinión, razones);
- diseñar mapas conceptuales que permitan a los y las estudiantes "completar" las orientaciones y etapas de la escritura, etc.
- propiciar la escritura de diversos tipos de textos para practicar la realización de esta fase de planificación con diferentes formatos

Luego, se debe considerar un tiempo real en el aula para la redacción y la revisión del texto de opinión (sin olvidar el tiempo de corrección y de recorrección tanto dentro como fuera del horario escolar). Paralelamente, es fundamental el trabajo dirigido por los docentes de la manifestación oral de la opinión, de lo que se va estableciendo en la etapa de planificación, para adquirir conciencia en torno a la importancia de cuestiones como el hilo argumentativo, la defensa de la opinión a partir de razones pertinentes, etc.

Género

El 35% de los estudiantes de sexto grado se encuentra en los niveles I y II de desempeño, es decir, poco más de un tercio de las respuestas válidas presentan dificultades para reconocer el tipo de género que deben escribir. Esto se entiende porque el género apela a una carta de carácter formal y que los alumnos de este nivel escolar, probablemente, ya no apliquen tanto como en tercer grado (es necesario manejar elementos como las despedidas apelativas y la concepción de una firma). También, en cuanto a la formalidad, no estén habituados a este tipo de situaciones. Es importante destacar, además, que el mismo porcentaje logró ubicarse en el nivel de evaluación más alto, por lo que se podría establecer que así como hay unos que no los usan, hay quienes lo manejan a cabalidad.

Existen varias explicaciones posibles para este fenómeno, considerando que para ciertos estudiantes, por ejemplo los que no están expuestos constantemente a tipologías de textos que se asocian a lo formal, debe parecerles lejana y difícil de seguir en cuanto a su estructura. El rol del docente en este caso tiene como tarea generar espacios en el aula donde se trabajen textos más cercanos hacia la formalidad (las peticiones formales, las cartas solicitud, los discursos públicos, las exposiciones científicas, etc.), sobre la base de una práctica permanente de lectura, escritura y análisis de los diferentes registros dentro de las tipologías.

Lo anterior es abordable a partir de preguntas dirigidas en torno a los procesos de producción antes-durante-después, las que cuestionen quién es el receptor de la carta, qué tipo de registro es acertado usar y cómo llevarlo a cabo durante toda la carta (como ejercitar los usos verbales que apunten a la segunda persona en formal, usted). Luego de esto, se inicia el desarrollo del texto basado en las respuestas entregadas en un inicio.

Se recomienda establecer una etapa de revisión final, primero como una coevaluación

(evaluación entre pares que aplique una rúbrica simple acerca de los elementos constitutivos básicos que debiese contener el texto escrito) y, después, una autoevaluación que permita el proceso de metacognición frente a los ejercicios y a los procedimientos adoptados para lograr el producto final. Esto, a partir de un cuestionario simple que permita indagar individualmente acerca de las facilidades, dificultades, descubrimientos en el desarrollo del ejercicio; y que permita establecer las necesidades o remediales que cada estudiante requiere.

Dominio Textual Cohesión textual

Los dos niveles de desempeño más bajos suman el 21% de las respuestas, es decir, una quinta parte de los estudiantes no logra mantener las referencias, entregar información completa a través de la construcción de las oraciones o relacionar las diferentes ideas dentro del texto que producen.

La enseñanza de este indicador evalúa dos fenómenos distintos como partes de la cohesión textual: el buen uso de conectores dentro y fuera de las oraciones construidas; y la mantención de referentes, junto con la consideración de las palabras necesarias, para la comprensión del mensaje. En sexto de primaria los alumnos debieran poder construir sus textos considerando estas variables basados en su propósito comunicativo y en la tipología textual elegida. Entonces, las propuestas didácticas para mejorar estos desempeños apuntan a dos objetivos: usar correctamente los conectores mediante su reconocimiento, y usar pronombres, verbos y otros elementos gramaticales que permiten mantener el tema tratado en el escrito. Algunas actividades que apuntan a mejorar estos conocimientos son:

1 Ejercitación de nexos

Etapa uno: presentar textos prototípicos (narrativos -conectores de secuencia-, instructivos -conectores temporales o de or-

den-, argumentativos -marcadores de opinión, ordenadores, etc.) en los que falten ciertos conectores. Se debe entregar una lista que contenga dichos nexos y repasar la función de éstos antes de exponerlos al modelamiento con ejemplos. Es una buena idea que el docente proponga hacer estos ejercicios de manera grupal primero, y luego, de manera individual. De esta forma, se puede realizar una corrección colectiva que permitirá aclarar posibles dudas que aparezcan en el desarrollo de los ejercicios individuales.

Es importante recalcar que esta primera etapa debe llevarse a cabo en el contexto de distintos tipos textuales. Cada uno de éstos permitirá abordar los conectores que frecuentemente utiliza y una ejercitación contextualizada, por ende, con sentido para estudiantes de sexto grado.

Etapa dos: como una forma de reforzar lo aprendido en la primera etapa, se recomienda aplicar ejemplos para cada nexo que se use en un texto específico (una receta, una defensa, un instructivo, etc.); y, destacarlo de entre las otras palabras que componen la oración. Luego, se expone frente al curso y se explica su función: juntar dos ideas, dar una causa de algo, explicar la continuación de dos hechos, comparar dos cosas, reafirmar una postura, etc.

Porque: Camina con cuidado, porque la calle está mojada.
Entonces
Como
También

Etapa tres: usar los mismos nexos en la propia escritura, a partir de la motivación de componer usando este tipo de palabras. Primero, el docente debiese modelar su aplicación en textos cercanos y con tipologías que se manejen de manera concreta (por ejemplo, escribir recetas de cocina para ejer-

citar el uso de conectores temporales). En segundo lugar, como cada estudiante planifica previamente su texto, se debiese hacer las siguientes preguntas en relación con la conexión de las ideas que desea comunicar: ¿qué quiero decir, cuál es mi propósito comunicativo?, ¿qué tipo de texto debo producir para ello?, ¿cuál es el orden de estas ideas?, ¿qué relación hay entre ellas? Las respuestas otorgarán los marcadores de opinión, ordenadores discursivos y nexos necesarios para dar coherencia al mensaje construido. Por último, se recomienda aplicar los nexos vistos en el propio proyecto de escritura. Una metodología que permite hacer una aplicación consciente de éstos es indicar a los estudiantes que destaquen los nexos utilizados de entre las otras palabras que componen el texto producido. Luego, deben exponer frente al curso y explicar la función de cada conector en relación con el tipo de texto que están produciendo.

2 Convenciones gramaticales: mantención de referentes, completitud de las oraciones y la relación entre ideas

Para poder desarrollar esta habilidad en el aula es fundamental el trabajo de modelamiento. Comprender la función de los pronombres no es algo simple para estudiantes de primaria, por lo que los maestros y las maestras deben mostrar cómo se ejecutan y se aplican todas las herramientas que permiten la correcta escritura de un texto. Una de estas estrategias, la más eficiente para practicar la referencia, es la simplificación de reiteraciones.

Texto repetitivo
<p>Mi compañera tiene el pelo ondulado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi compañera tiene ojos verdes. - Mi compañera usa unos lindos lentes rojos. - Los grandes lentes de mi compañera con pelo ondulado no le dejan mostrar su linda mirada.

Texto corregido mediante mecanismos de correferencia

Mi compañera tiene el pelo ondulado.
- **Ella** tiene ojos verdes. - **La chica** usa unos lindos lentes rojos. - **Las grandes gafas de mi compañera crespa** no le dejan mostrar su linda mirada.

Texto cohesionado

Mi compañera de banco tiene el pelo ondulado **y** los ojos verdes. **Ella** usa unos lindos lentes rojos, **pero** grandes, **los que** no le dejan mostrar su linda mirada.

Es importante que el docente explique los mecanismos de sustitución entre sustantivos y pronombres a partir de un modelamiento en la pizarra y de la participación de todos sus estudiantes. Mediante la técnica ensayo-error, podrán ir tomando conciencia de cómo funciona (y afecta) al sentido de un texto el uso de estos recursos.

Por otro lado, la pérdida de referente se relaciona con no poder reconocer claramente cuál es el elemento gramatical que se está reemplazando; o bien, que la oración sea tan extensa y contenga tanta información, que se pierdan elementos dentro de ella (fenómeno conocido como anacoluto). Por eso, es importante repasar las estructuras gramaticales en el aula y modelar la estructura oracional, haciendo énfasis en no integrar demasiada información en una oración o preferir la redacción a partir de oraciones simples.

Para prevenir errores en torno a la pérdida de referentes y anacolutos es importante trabajar con ejemplos que puedan ser corregidos en clases, de modo que los estudiantes noten las deficiencias en sus pro-

pios textos. Es fundamental que profesores y profesoras motiven la corrección grupal y el trabajo en parejas, para que luego el estudiante pueda autocorregir sus producciones. A continuación, se presenta modelo para trabajar en clases la corrección de errores de cohesión (se debe recordar que la idea es revisar esto en las propias producciones de los estudiantes y en la etapa de revisión, específicamente).

Texto con pérdidas de referentes

Los perros son los mejores amigos, sin duda. Las personas que tienen **las mascotas** deben comprometerse con **ellos** y cuidar**los**. Por eso, cuando vemos un perro abandonado en la calle, sabemos que quien **la** abandonó no cumplió el compromiso.

Texto corregido

Los perros son los mejores amigos, sin duda. Las personas que tienen **esas mascotas** deben comprometerse con **ellos** y cuidar**los**. Por eso, cuando vemos **un perro** abandonado en la calle, sabemos que quien lo abandonó no cumplió el compromiso.

Texto con anacoluto

Una vez que hierve el agua, y antes de empezar a preparar la salsa de acompañamiento para los fideos preparados al dente. Entonces, se retira la olla del fuego para evitar que la pasta se ablande demasiado.

Texto corregido

Una vez que hierve el agua, y antes de empezar a preparar la salsa de acompañamiento para los fideos preparados al dente, **se retira la olla del fuego**.

A la luz de estos ejemplos, se evidencia lo fundamental que son las correcciones en grupos pequeños, en parejas (coevaluación), y la autoevaluación para desarrollar la posibilidad de corregir la propia producción. Es distinto acercarse a un fenómeno gramatical en conjunto, que solo. Luego de esta evidencia "pública", por llamarla de alguna manera, el entendimiento se afirma y genera no sólo un nuevo conocimiento, sino que autoconfianza para observar críticamente los textos propios y ajenos.

Se insiste, además, en la ejercitación permanente de la planificación textual de manera de generar conciencia en los estudiantes acerca del orden mental necesario a la hora de escribir; y en generar, al final del proceso, el hábito de corregir sus propios textos para verificar que todos los procesos necesarios se cumplen en el texto terminado. Es importante que maestros y maestras no olviden el objetivo de la planificación textual: asegurar un buen producto final que comunique eficientemente las ideas propuestas. Esto es posible porque las etapas de planificación y revisión permiten orientar el cumplimiento de las convenciones gramaticales y el uso de los nexos que faciliten una correcta relación entre las ideas y su comunicabilidad.

Dominio Convenciones de legibilidad Ortografía inicial (asociación sonido-grafema)

El 25% de los estudiantes de la región se concentran en los dos primeros niveles de desempeño, un porcentaje importante considerando que los contenidos de este indicador se asocian a la conciencia fonológica y a las habilidades en los procesos de lectoescritura. Por lo mismo, es importante contemplar un trabajo constante en el aula en torno al proceso de hacer conscientes a los estudiantes de las particularidades de su lengua.

En esta dimensión, que mide las asociaciones sonido-grafema, es importante entender que niñas y niños están expuestos a equivocarse en torno a la selección y al uso correcto de ciertas

letras (al no manejar la diferencia entre grafías como s y c, por ejemplo) por falta de conciencia en torno a las elecciones en la escritura de diferentes palabras. Los usos de las letras se comienzan a trabajar en el aula cuando se cursa tercer o cuarto grado y, en sexto, muchas veces los aprendizajes se olvidan o se confunden, principalmente, por falta de práctica. Por eso, es fundamental desarrollar la conciencia fonológica a partir de ejercicios y estrategias de reconocimiento y "fijación" de algunos de sus principios. Las siguientes sugerencias metodológicas tienen por finalidad orientar a los docentes en su trabajo en el aula.

1 Reconocimiento de homónimos y parónimos

Una de las actividades más comunes para desarrollar conciencia fonológica en los primeros cursos de primaria es el trabajo de rimas; esto se facilita todavía más en el ejercicio de parear sonidos similares (casa-pasa, por ejemplo). Una variante de este trabajo para sexto grado es pedir a alumnas y alumnos que reconozcan diferentes relaciones entre palabras homónimas y que puedan diferenciarlas en su uso contextual. Al explicar que existen palabras homónimas (y las dos variantes, la homofonía en el sonido y la homografía en la escritura), los docentes pueden plantear el desafío de reconocer dichas palabras y repasar sus diferencias de significado y de grafía. Un apoyo importante en este trabajo es el uso de diccionarios. Se propone la siguiente actividad:

¿Conoces las palabras homófonas? Son las palabras que se escuchan igual, pero se escriben de manera diferente y tienen significados distintos. Para comprender mejor esto, mira estos ejemplos:

Casar	Cazar
Asta	Hasta
Hora	Ora
Ajito	Agito

¿Reconoces la diferencia de significado de estas palabras?

Míralas ahora en uso:

1. La hermana de Sofía se va a **casar**.
Mi padre, cuando pequeño, iba con su abuelo a **cazar** conejos.
2. Todos los lunes subimos la bandera en el **asta**.
Quiero correr de la escuela **hasta** mi casa.
3. Luego de la clase de lengua, tenemos una **hora** de matemáticas.
Antonia, que es religiosa, **ora** todas las mañanas
4. Cuando mi abuela cocina, le agrega un **ajito** a la sopa.
Cuando compro un jugo lo **agito** antes de beberlo.

¿Puedes explicar con tus palabras el significado de cada una de estas palabras?

Si tienes dudas, puedes apoyarte en el diccionario y consultar con tu profesor o profesora.

Luego de que los estudiantes terminen la lista de palabras homófonas que encuentren, se puede motivar la creación de afiches o pósters que las expongan y dejarlos en un lugar visible de la sala de clases. El objetivo de esto es facilitar un repaso constante de estas palabras y de su consecuente relación sonido-grafema. A continuación, se presenta un ejemplo que puede servir para modelar el trabajo de los estudiantes y que ha sido tomado directamente de internet.

Ay! ¿Qué golpe! Duele mucho!	A ver como salimos de esta...
Ahí está lo que andaban buscando.	Haber escuchado antes.
Hay tres cosas que me enfurecen...	
Mientras no haya ningún problema...	En el camino había una valla rosa.
Haya árbol!	Lo mejor será que vaya afuera...
Allá vamos de nuevo...	¡Vaya! ¡Aquí no hay playaf!
Halla el valor de X en este problema.	Bayo (fruto)
Haiga honor ortográfico	
¿ Por qué sentí lo hizo?	¿ Has visto lo último que publicé?
Le hizo porque ¿questo qué le gustaba.	Haz caso de lo que te digo.
Es el motivo por que (por el que) lo hizo.	Quedó el primero. Es un as .
En el porqué (causa) de su acción.	ortografuygramatica.com

2

Actividades para comprender la diferencia sonido-grafema

Para poder mejorar el trabajo en torno a la asociación sonido grafema es importante repasar y recordar ciertos usos de la conciencia fonológica. En esta tarea el rol docente es fundamental, pues se requiere apoyar permanentemente a niños y niñas en el proceso de escritura de sus propios textos. El objetivo de este apoyo tiene que ver con precisar día a día las normas de la lengua; y, para esto, un buen ejercicio es trabajar con diferentes estímulos para la producción textual, y que sus productores se autoevalúen mediante pautas de cotejo. A continuación, se entrega un diseño de esta actividad.

Imagina que a tu escuela llegan estudiantes de intercambio, que no hablan español como lengua principal, sino inglés. Ellos están muy emocionados por conocer tu país y su cultura, por lo que tu profesora te pide que les escribas una nota de bienvenida, que les vas a entregar una vez que se incorporen al curso, recomendándoles qué lugares interesantes de la ciudad debiesen visitar.

Recuerda que es muy importante que todo el texto esté muy bien escrito, pues ellos están aprendiendo español y van a considerar como modelo tu texto para comunicarse con sus nuevos compañeros y compañeras. Luego de escribir la carta, revisala con las preguntas que verás a continuación.

Indicador a evaluar	Sí	No
Reviso mi texto cuidando que cada palabra esté bien escrita (no confundo la v con la b, o la s con la c)		

NOTA PARA LOS Y LAS DOCENTES:
Se sugiere que estos indicadores sean incluidos permanentemente en las pautas o rúbricas que utilicen para evaluar la producción escrita en sexto grado. De esta manera, alumnos y alumnas irán tomando conciencia de su aprendizaje y tendrán dominio técnico de la habilidad desarrollada.

Segmentación de palabras

El 19% de los estudiantes se ubica en los dos niveles más bajos de desempeño. Este indicador apunta, en primera instancia, a detectar el fenómeno de la escritura "en carro", y luego, a la incorrecta segmentación en sílabas al momento de cambiar de renglón en la escritura.

La segmentación de palabras es un ejercicio que acompaña a los estudiantes desde que son muy pequeños, principalmente porque muchos métodos de lectoescritura plantean que es una buena forma de ayudar a la comprensión de la diferencia entre sílaba y palabra. Sin embargo, para muchos estudiantes que han pasado los primeros años de primaria es un ejercicio muy poco recurrente, lo que hace que incurran en ciertos errores típicos, como juntar preposiciones o pronombres a otra clase de palabras ("Amí me gustaría...", "Tequiero contar...", etc.) o locuciones ("porfavor", "sinembargo", "talvez", etc.).

Actividades para corregir la escritura "en carro"

Una estrategia para corregir este problema es evidenciarlo y corregirlo de manera masiva, siempre como modelamiento. Es muy probable que las y los estudiantes no sean conscientes del error que cometen al escribir dos palabras unidas, por lo que dejarlo de manifiesto de manera grupal puede significar la concientización de esto. Es fundamental que maestras y maestros hagan sentir que no es un ejercicio infantil e innecesario, sino que es una estrategia para construir mensajes de manera clara y sin errores que generen "ruidos" en su recepción.

Ejercicio 1

Lee el siguiente fragmento en voz alta con mucha atención y responde:

1. ¿Se puede leer el texto claramente?
2. ¿Cuáles son los errores que puedes encontrar?
3. ¿Puedes corregirlo? Hazlo y vuelve a leerlo.
4. Muestra el texto corregido a alguno de tus compañeros.

Todas las mañanas, camino de la escuela Beatriz pasaba por casa de Sonia, una señora a la que todos apodaban 'la bruja'. Pese a que su madre le había dicho mil veces que no se acercara a la casa de la bruja; una tarde Beatriz no pudo más con la curiosidad y quiso saber quién era esa misteriosa señora.

El objetivo de este ejercicio es que niños y niñas reconozcan los errores cotidianos que se cometen con la escritura en carro, por ejemplo, al unir conectores y locuciones (porque así se escuchan cuando se dicen). De esta manera, y al forzar la lectura de este texto, cada estudiante puede notar que hay algo extraño en su escritura. La tarea de los docentes es hacer notar esto "extraño" y guiar hacia las conclusiones que permiten entender cuál es la causa del problema. Es importante hacer ver cómo la corrección permite que el texto se comunique de manera mucho más eficiente.

Ejercicio 2

Segmentación de palabras

1. Observa la siguiente lista de palabras. Con mucho cuidado, segmenta cada una y llena el cuadro correspondiente a la cantidad de sílabas que poseen.
2. Luego de que termines tu trabajo, revísalo con tu profesor o profesora.
3. Para terminar, escribe un texto que

considere todas estas palabras. Recuerda cuidar mucho que la separación de sílabas de las palabras sea la correcta. Cuando termines, corrige con tu profesor o profesora.

4. Luego de volver a corregirlo, léelo a tus compañeros.

Palabras	Número de sílabas	¿Conoces otra palabra con la misma cantidad de sílabas? Escríbela aquí.
Cocina		
Huevos		
Refrigerador		
Cacerolas		
Verduras		
Calabaza		

Puntuación

Los dos niveles más bajos de este indicador concentran al 20% de los estudiantes, es decir, un quinto de los estudiantes de sexto de primaria tienen problemas para utilizar correctamente signos básicos de puntuación. Este es un hecho que requiere atención, ya que las normas que considera esta evaluación son elementos que pueden ser considerados mínimos para el ejercicio de una escritura eficiente (uso de comas en enumeraciones y de punto seguido para separar ideas). Es posible comprender que los estudiantes de sexto grado de primaria olviden ciertas reglas al redactar textos mediante estímulos, porque ponen más atención a aspectos estructurales o de contenido.

A continuación, se presenta una propuesta didáctica para trabajar en el aula el reforzamiento de este contenido.

Ejercicio 1

Lo importante para la ejercitación de las normas en el uso de comas en un texto es el análisis y posterior aplicación en textos cercanos. Por ejemplo, se recomienda trabajar el siguiente texto y luego aplicar lo aprendido en el propio proyecto de escritura (tal como se ha venido indicando en cada una de las actividades propuestas en este apartado).

Primero se recomienda leer en conjunto el siguiente instructivo de actividades de un grupo de amigos:

Amigos, les propongo que nos organicemos de la siguiente manera para la celebración de fin de año:

Grupo de compras:

- Comida, a cargo de Lucía: bebidas, pan, queso, maní, papas fritas, frutas y galletas.
- Ornamentación, a cargo de Diego: guirnaldas, luces, manteles de colores y flores para las mesas.

Grupo de música:

- grupo musical "d-Fiesta" (Felipe, Cristián, Josefina, Rodrigo y Rosario)
- DJ: Sound-Ra (Sandra)

Es importante que se cursen las invitaciones (a cargo de Pedro y Jacinta), pues ya está confirmado el salón de eventos para el último viernes de noviembre, de 16 a 21 horas. Solo falta ir a retirarlas a la tienda del señor López.

Por último, les recuerdo que invitaremos, además de nuestras familias, a la directiva del Centro Social que nos ha facilitado el lugar para realizar esta celebración.

Nos vemos en la próxima reunión para informar cómo van nuestras tareas.

Sofía

Pasos de análisis:

a) Luego de proponer la lectura de este texto, se recomienda realizar un análisis orientado a partir de preguntas como: “¿qué pide Sofía a sus amigos?, ¿qué cosas se deben comprar?, ¿quiénes van a asistir a la fiesta?, ¿cómo Sofía separa las cosas que pide comprar?, ¿cómo separa a los responsables de cada aspecto de la celebración?”. Luego de recordar el uso de la coma, se puede pedir que identifiquen en qué momento su proyecto de escritura utiliza enumeraciones y por qué.

b) Una vez que se ha analizado el uso de comas en el texto anterior, se recomienda realizar un análisis similar, pero enfocado en el uso de los puntos seguidos y aparte de los últimos párrafos. A continuación, se propone la misma búsqueda y análisis de estos usos en el propio proyecto de escritura.

Ejercicio 2

En la actividad que se presenta a continuación, se puede reforzar el reconocimiento de los diferentes usos de puntuación y sus diversas funciones dentro del texto. De esta forma se estará "fijando" la identificación del punto seguido en oposición con otros tipos de punto.

Los enormes zapatos del tío Andrés eran ligeramente arqueados en las puntas, en los costados tenían franjas de tela vercosa. Sus pantalones, extremadamente ajustados, eran los más gruesos que hubiera en el mercado. Usaba un cuello alto y un sombrero negro de anchas alas que en verano cambiaba por otro de paja forrado en corcho. Caminaba lentamente, con cara pálida inmutable, como si no reparara en nada, pero la verdad es que ningún detalle escapaba a sus ojillos lagrimiantes, que solía ocultar tras unos lentes negros.

Pasos de análisis:

a) Proponer a los estudiantes que intenten leer sin considerar los puntos seguidos, de manera de intencionar una reflexión en torno a la importancia de éstos en la comprensión clara y en la lectura fluida de los textos producidos.

b) Luego, se puede sugerir que alumnos y alumnas marquen con colores los puntos seguidos del texto y, con un color diferente, el punto final (porque tiene una función distinta). A continuación, y con los signos destacados, se propone una lectura colectiva del texto en tono de modelamiento.

c) Una vez que se ha llevado a cabo el paso anterior, se recomienda trabajar con todo el grupo preguntas de comprensión lectora ligadas al uso de signos de puntuación, como: ¿cuáles son las características principales del tío Andrés? ¿Por qué el emisor del texto separa cada característica del tío Andrés con un punto seguido y no con una coma?

d) Finalmente, y para lograr un aprendizaje significativo respecto del uso de estos signos, es importante hacer hincapié en su relevancia dentro de la redacción de un texto bien construido, al facilitar la correcta transmisión del mensaje al receptor. Por lo mismo, se recomienda que cada estudiante escoja un fragmento de su proyecto de escritura y realice la misma reflexión en torno a sus propios usos de punto seguido.



Síntesis, discusión y proyecciones del estudio

Antes de concluir, es importante destacar que estos aportes para la enseñanza de la escritura responden a la atención especial que se hace del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los países que participan en la UNESCO. Esta, en particular, asume la calidad de la educación como temática central en su rol de agencia a cargo de la educación dentro del Sistema de Naciones Unidas (SNU). En este sentido, cada una de las propuestas teóricas, metodológicas y didácticas se han pensado, no solo en función de reforzar conocimientos y habilidades, sino para convertir el aula en un espacio que propicie aprendizajes significativos para la realidad de los educandos de la región.

Los objetivos de evaluación de TERCE están en concordancia, justamente, con las metas globales para la educación. Entre otras: velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; suprimir las disparidades en-

tre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, en particular asegurando a las y los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

De acuerdo con la descripción y análisis que se ha realizado de las habilidades que busca evaluar la prueba TERCE en escritura, y considerando los resultados, se desprenden algunos aspectos que potenciarían no solo el trabajo en aula, sino también aquellos aspectos curriculares propios de la enseñanza de la lengua en la región.

En primer lugar, es conveniente recalcar que las actividades en torno a la escritura propuestas para la educación primaria deben enmarcarse en el enfoque comunicativo fun-

cional mencionado en los anteriores apartados; vale decir, se debe supervisar que la didáctica utilizada en el aula responda al contexto comunicativo de niños y niñas. De esta manera, el aprendizaje estará en concordancia con las necesidades reales de comunicación en el grupo social involucrado y, por ende, será significativo para la propia experiencia de vida en cuanto a lo cotidiano, lo social, lo afectivo y lo psicológico. En otras palabras, el objetivo de la enseñanza de la escritura es vincular el aprendizaje de la lengua con la vida de los aprendices.

En segundo lugar, dicho enfoque da fundamento para que las actividades que se propongan estén de acuerdo con una **secuencia didáctica** –actividades interrelacionadas, establecidas por etapas y con estrategias predefinidas desde su planificación–, de modo que le otorguen un sentido de integración a las habilidades trabajadas y, también, una secuencia lógica de los procedimientos que se deben seguir en escritura. Se requiere que las propuestas presentadas a alumnos y alumnas sean parte de una programación explícita, la que debe considerar todas las etapas de la producción escrita, como planificación, textualización, revisión, reescritura y presentación del texto definitivo. El cumplimiento de cada una de éstas asegurará, en gran medida, que niños y niñas tomen conciencia de que la escritura implica un procedimiento de pasos y que cada uno de estos tiene estrategias asociadas que contribuyen a que el mensaje que se entrega sea correcto (de acuerdo al objetivo comunicativo del emisor) y claro para el destinatario. En la medida que se intencionen y sistematicen didácticas, estrategias y procedimientos desde los grados iniciales de la enseñanza primaria, los estudiantes podrán **autorregular su propio aprendizaje** y, por tanto, las herramientas propias de este procedimiento se considerarán fundamentales a la hora de escribir.

En tercer lugar, y considerando el trabajo en cada una de las etapas en la producción escrita, es de vital importancia que alumnos y alumnas conozcan con anterioridad los objetivos que

orientan la enseñanza de esta habilidad y de sus procesos de evaluación. Por esto, el uso de rúbricas con niveles de desempeño debe ser habitual para los aprendices, ya que habrá mayor comprensión sobre los aciertos y desaciertos en las distintas etapas de producción. La relevancia de la declaración permanente de los criterios de evaluación radica en la concepción de que ésta es una instancia de aprendizaje más. En términos estratégicos, el conocimiento de dichos criterios permite a los estudiantes organizar textos de acuerdo a su estructura y mensaje. Además, facilita la consulta al propio proceso durante la realización de las actividades orientadas a asegurar una correcta escritura, a modo de una “ruta a seguir” o “carta de navegación”. Hay que recordar que la escritura es un proceso reversible y que, por lo tanto, el conocimiento de los indicadores de evaluación hace posible que el niño o la niña intervengan intencionalmente sus producciones, ajustando lo escrito a lo solicitado y proporcionando un mensaje de mayor calidad.

En cuanto a los aspectos curriculares, y de acuerdo con las conclusiones recién presentadas, se plantean las siguientes proyecciones:

Primero, se plantea la relevancia de que los docentes propicien actividades en que la lectura y la escritura estén integradas. Ambas materias están relacionadas, pues suelen darse una seguida de la otra. Se comprende, por lo tanto, que estas habilidades son dependientes entre sí: se necesita leer para conocer el fenómeno o el asunto que se abordará en el escrito, se lee y relea un texto en su etapa de revisión y corrección, etc.

Segundo, dado que la escritura incide en la vida social de las personas y tiene un uso cotidiano, su enseñanza y aprendizaje no debiese estar sujeta exclusivamente a la asignatura de Lengua, sino también a otras áreas del aprendizaje. Es necesario que se propongan **actividades interdisciplinarias** de la escritura, que permitan que la Historia, las Ciencias, las Artes, también establezcan producción escrita de in-

formes, relatos, reportes, para dar cuenta de sus objetos de estudio y de sus aproximaciones a la realidad. En otras palabras, que la escuela entregue la posibilidad a niños y niñas de escribir acerca de todas las áreas de aprendizaje involucradas en su desarrollo. Esto es: pensar el mundo desde distintas perspectivas y escribirlo en cada una de éstas.

En ese sentido, se hace necesario incorporar al trabajo de aula la lectura y la escritura de textos científicos. Abordar los géneros académicos permite desarrollar un adecuado dominio de la lengua a partir del acceso a formas más complejas, precisas y variadas para nombrar la realidad, para dar cuenta de ella. Así, al mejorar el desempeño de la lectura y la escritura, sin lugar a dudas se estará mejorando el desempeño escolar; y no solo en la asignatura de Lenguaje, sino en todas las otras.

Tercero, al potenciar el proceso de escritura desde diferentes saberes el sujeto se verá enfrentado, en primer lugar, a una multiplicidad de textos, lo que facilitaría la familiarización con los géneros discursivos y, por ende, a una adecuación del propósito para escribir. Y en segundo lugar, el alumno o alumna no relegaría a la escritura como un procedimiento parcializado o aislado y, por lo tanto, le otorgará más sentido en su vida cotidiana, considerando que la escritura tiene una función comunicativa. La consideración de estos aspectos en los diseños curriculares y en las prácticas educativas, sin duda, permitiría un mejor aprendizaje en la etapa escolar. Por lo tanto, la propuesta es aunar criterios en cuanto a la enseñanza de la escritura en los países de América Latina y El Caribe, de modo que se logre una base común que permita una oportunidad de igualdad en la calidad de los aprendizajes de niños y niñas de la región.

Considerando lo anterior, se debe **fortalecer la formación docente** en educación primaria, tanto en carreras de pregrado como en cursos de formación continua, ya que se requiere de una experticia por parte de los y las docen-

tes de todo el proceso de enseñanza aprendizaje en general. En particular, en procesos tan complejos como la enseñanza de estrategias de autorregulación, se requiere de un modelamiento metacognitivo. De otra manera, la enseñanza de estrategias no será efectiva. Por esto, se debe reforzar la formación de maestros y maestras en cuanto a métodos que permitan enseñar estrategias de aprendizaje, como el modelamiento metacognitivo, para resolver tareas de escritura. Este método consiste en la verbalización de lo que piensa un experto (el o la docente, en este caso), esto es, explicitar en voz alta todas las operaciones internas que este lleva a cabo al momento de realizar una tarea. Ahora bien, esto no es simplemente mostrar determinados pasos, sino que razonar por qué ciertas etapas o determinadas estrategias son mejores que otras para lograr un objetivo (Monereo, 1997).

Para enseñar a autorregular el proceso de aprendizaje es necesario poder explicar como se realiza el propio proceso. Por lo tanto, se debe capacitar a los y a las docentes en cuestiones tan complejas como la explicación, el pensamiento en voz alta y la supervisión de la práctica de estos procedimientos en cada uno de sus estudiantes. Especialmente con la enseñanza de la escritura, se requiere de prácticas que se ajusten a metodologías más completas y a las reales necesidades comunicativas de los y las estudiantes de tercer y sexto grado. Así, se puede cumplir de manera mucho más eficiente con el rol mediador proactivo de profesoras y profesores en los procesos cognitivos asociados a esta habilidad.

Finalmente, en la medida que la escritura se transforme en una tarea necesaria para los y las estudiantes, ella se constituirá en una herramienta que forme escritores expertos y críticos, que desarrolle personas hábiles capaces de transmitir sus ideas, compartir sus esperanzas y aportar a la comunidad. Solo bajo esta perspectiva se puede comprender el sentido que la escritura tiene a lo largo de la vida personal y social.

Referencias bibliográficas

Barton, D. & Hamilton, M. "Literacy practices", en Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.

Breen, M. (1989). Contemporary Paradigms in Syllabus design. *Language Teaching*, XX, 2-3. En línea en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos" http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cassany (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Fernández, P., Gallardo, I., Ríos, I. (2012). Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca

Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

García, J. y De Caso, A. (2006). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*. 1 (18).

Giovannini, A., Martín Peris, E. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerlad (Eds.), *Handbook of Writing Research*, 187- 207. New York: Guilford Publications.

Grupo DIDACTEXT. (2003). Modelo socio-cognitivo pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, XIV, 165-189.

Lomas, C. (2003). Leer y escribir para entender el mundo. *Cuadernos de pedagogía*, N°331, 86-90.

Lomas, C., Osorio, A., Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/135195921/Carlos-Lomas-Andres-Osorio-Amparo-Tuson-copia#scribd>

Mata (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, España: Aljibe.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Análisis curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58), 43-64.

Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Teberosky, A. (2000, diciembre). Los sistemas de escritura. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia. En: http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Bibliografía

(referencias consultadas)

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, (20). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, V (4), 4-13.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana-Aula XXI.

Tolchinsky, L. (1992). El escribir y lo escrito. Barcelona: Antrophos.

Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Antrophos.

De caso, A. y García, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología*, XXXVIII (3), 477-492. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a03>

McLane, J.B. y McNamee, J.D. (1999). Alfabetización temprana. Madrid: Ediciones Morata. En https://books.google.es/books?id=L5BY9A9rsBoC&pg=PA75&lpg=PA75&dq=graves+y+calkins,+modelamiento+en+la+escritura&source=bl&ots=ChNe6J-lh5&sig=k9ml_2y9HeRE9Ma7ySrppBrlZoQ&hl=es&sa=X&ved=oCC4Q6AEwA2oVChMI8YauNDyxwIVQyOQChoJkQt8#v=onepage&q=graves%20y%20calkins%2C%20modelamiento%20en%20la%20escritura&f=false



TERCER ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO

Aportes para la Enseñanza de la Escritura

Este libro forma parte de una colección más amplia, denominada “Aportes para la Enseñanza”. Se trata de cuatro ejemplares, uno por cada área evaluada en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (lectura, escritura, matemática y ciencias naturales), que llevó a cabo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo compuesto por 15 países de la región y coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago.

Estos cuatro volúmenes tienen el mismo propósito fundamental: utilizar los resultados del TERCE para acercar los resultados de la evaluación de logros de aprendizaje a los docentes y entregarles herramientas para su trabajo en el aula.

“Aportes para la enseñanza de la Escritura” se organiza en cinco secciones. La primera presenta el enfoque de la enseñanza de la escritura en la región, a partir de la revisión del análisis curricular que sirve como marco de evaluación de las pruebas, especificando los pro-pósitos, objetivos, características y orientación de la enseñanza de esta disciplina. La segunda describe la prueba TERCE, relevando los aprendizajes que evalúa a partir de las dimensiones e indicadores que componen las rúbricas con que se corrigieron los textos producidos por los estudiantes. La tercera sección analiza los resultados de los estudiantes en los indicadores evaluados en las pruebas de tercer y sexto grados. En la cuarta sección se muestran ejemplos de respuestas que representan distintos niveles de logro y, en la quinta, se entregan sugerencias o propuestas de prácticas pedagógicas para promover que los estudiantes alcancen los niveles más avanzados.

Confiamos en que este texto sea un valioso insumo para que los maestros puedan sacar provecho de los resultados del TERCE, transformándose en una herramienta de trabajo que vaya en beneficio de los estudiantes. Este hecho constituye uno de los objetivos esenciales de OREALC/UNESCO Santiago con la calidad de la educación y en particular con la evaluación de ésta, pues consideramos que el destino final de los estudios debe ser el aula, donde efectivamente tienen lugar los procesos de mejora del aprendizaje. Este es el valor y fin último de los textos de “Aportes para la Enseñanza” y es el esfuerzo en el que estamos comprometidos.