



Mi nombre es Pedro y quiero estudiar Perito Contador, ya que me gustan las matemáticas y mi deseo es trabajar en una empresa grande que me permita crecer y hacer uso de mis habilidades para ayudar a los demás.



Nivel Medio

EXPLORANDO LAS DESTREZAS DE ESCRITURA



Licenciada Cynthia del Aguila Mendizábal
Ministra de Educación

Licenciada Evelyn Amado de Segura
Viceministra Técnica de Educación

Licenciado Alfredo Gustavo García Archila
Viceministro Administrativo de Educación

Doctor Gutberto Nicolás Leiva Álvarez
Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

Licenciado Eligio Sic Ixpancoc
Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa

M.A. Luisa Fernanda Müller Durán
Directora

Autoría

M.A. Maricarminha Castellanos Álvarez
M.A. María José del Valle Catalán

Asesoría Técnica

M.A. Raquel Montenegro. Especialista en Comunicación y Lenguaje.
USAID Guatemala.
Programa Reforma Educativa en el Aula.

M.A. Ana Atorresi. Coordinadora de las áreas de Lectura y Escritura
del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad
Educativa, OREALC/UNESCO Santiago.

Asesoría Técnica

Ph.D. Michael Rodríguez. Profesor Asociado del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Minnesota de Estados Unidos. Consultor para USAID Guatemala, Programa Reforma Educativa en el Aula.

Ph.D. René Gempp. Profesor Asociado de la Universidad Diego Portales de Chile y Coordinador del Equipo de Medición del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE– del Ministerio de Educación de Chile.

Ph.D. Brian O’Connor. Profesor Asociado de la Universidad British Columbia - Okanagan, Canadá.

Colaboración

M.A. Mónica Genoveva Flores Reyes

Agradecimientos

M.A. Silvia Yela
Profa. Michelle Kotch Ventura
Profa. María Gabriela Paniagua Cabañas
Profa. Luz Enriqueta Poitevin Rodríguez
Lcda. Ingrid Carolina del Valle de Cabrera
Lcda. Yanira Susana Batres Villagrán
Lcda. Karla Ileana Rosales Morales

Edición y diagramación

M.A. María Teresa Marroquín Yurrita

Diseño de portada

M.A. Roberto Franco Arias

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© DIGEDUCA 2013 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición.

Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.

Para citarlo: Castellanos, M. y del Valle, M. J. (2012). *Explorando las destrezas de escritura. Nivel Medio*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Impreso en Guatemala

divulgacion_digeduca@mineduc.gob.gt

Guatemala, agosto de 2013

Tabla de Contenidos

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	11
1.1 Lenguaje	11
1.1.1 Lenguaje oral	12
1.1.2 Lenguaje escrito	12
1.1.3 Diferencias entre el lenguaje oral y escrito	13
1.2 El aprendizaje del lenguaje escrito	13
1.2.1 Aprendizaje de la lectura y de la escritura	14
1.2.2 Niveles de aprendizaje de la escritura	14
1.2.3 ¿Por qué es importante aprender la escritura?	17
1.3 Tipos de texto	18
1.4 Proceso de escritura	19
1.4.1 Planificación	21
1.4.2 Redacción	22
1.4.3 Revisión	23
1.5 Producto de escritura	23
1.5.1 Adecuación a una situación comunicativa	24
1.5.2 Coherencia textual	24
1.5.3 Cohesión textual	25
1.5.4 Concordancia	26
1.5.5 Léxico	26
1.5.6 Ortografía	27
1.6 Evaluación de la escritura	28
1.6.1 Métodos de evaluación de la escritura	28
1.6.2 Rúbricas para calificar la escritura	30
1.6.3 Metodología de calificación	32
1.6.4 ¿Por qué es importante evaluar la escritura?	32
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO	34
2.1 Objetivo general	34
2.2 Metodología	34
2.2.1 Muestra	34
2.2.2 Instrumentos	37

2.2.3 Procedimiento	38
2.2.4 Análisis.....	40
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	52
3.1 Resultados de tercero básico	52
3.1.1 Elaboración de un borrador.....	52
3.1.2 Adecuación al tema solicitado	54
3.1.3 Coherencia textual	55
3.1.4 Cohesión textual	63
3.1.5 Concordancia	64
3.1.6 Léxico	66
3.1.7 Ortografía	68
3.2 Resultados de diversificado	70
3.2.1 Elaboración de un borrador.....	70
3.2.2 Adecuación al tema solicitado	74
3.2.3 Coherencia textual	74
3.2.4 Cohesión textual	78
3.2.5 Concordancia	79
3.2.6 Léxico	80
3.2.7 Ortografía	81
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	84
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	88
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES.....	89
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93

Lista de tablas

Tabla 1. Tipos de texto	18
Tabla 2. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero básico por departamento	34
Tabla 3. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero básico por edad	35
Tabla 4. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por departamento	35
Tabla 5. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por carrera	36
Tabla 6. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por edad	36
Tabla 7. Aspectos a calificar con la rúbrica	38
Tabla 8. Diseño cruzado de dos facetas	44
Tabla 9. Coeficiente de Generalizabilidad de la medición total	45
Tabla 10. Resultados del estudio de Generalizabilidad	45
Tabla 11. Resultados del estudio de decisión	47
Tabla 12. Confiabilidad entre jueces	51
Tabla 13. Coherencia textual. Tercero básico	55
Tabla 14. Léxico. Tercero básico	66
Tabla 15. Ortografía. Tercero básico	68
Tabla 16. Coherencia textual. Cuarto diversificado	75
Tabla 17. Léxico. Cuarto diversificado	80
Tabla 18. Ortografía. Cuarto diversificado	81

Lista de figuras

Figura 1. Niveles de adquisición de la escritura	15
Figura 2. Modelo procesual	20
Figura 3. Cantidad de establecimientos que ofrecen tercero básico y cuarto diversificado	36
Figura 4. Proceso de calificación de las pruebas.....	39
Figura 5. Diagrama de Venn para Diseño de dos facetas	43
Figura 6. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de jueces	50
Figura 7. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de temas.....	50
Figura 8. Elaboración de un borrador. Tercero básico	52
Figura 9. Escribió sobre uno de los temas dados en la instrucción. Tercero básico	54
Figura 10. Cohesión textual. Tercero básico	63
Figura 11. Concordancia. Tercero básico	65
Figura 12. Elaboración de borrador. Cuarto diversificado	70
Figura 13. Tema elegido. Cuarto diversificado	74
Figura 14. Cohesión textual. Cuarto diversificado	78
Figura 15. Concordancia gramatical. Cuarto diversificado	79

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Ejemplo de elaboración de un borrador. Tercero básico	53
Ilustración 2. Ejemplo de elaboración de un borrador. Tercero básico	54
Ilustración 3. Coherencia textual. Tercero básico	56
Ilustración 4. Coherencia textual. Tercero básico.....	57
Ilustración 5. Coherencia textual. Tercero básico	58
Ilustración 6. Conclusión con una frase. Tercero básico	59
Ilustración 7. Conclusión con una frase. Tercero básico	60
Ilustración 8. Conclusión con una frase. Tercero básico.....	61
Ilustración 9. Conclusión con una frase. Tercero básico	62
Ilustración 10. Cohesión textual. Tercero básico	64
Ilustración 11. Error en concordancia de género. Tercero básico	65
Ilustración 12. Error en concordancia de número. Tercero básico	65
Ilustración 13. Uso incorrecto del léxico. Tercero básico.....	67
Ilustración 14. Uso incorrecto del léxico. Tercero básico	67
Ilustración 15. Error en uso de signos de puntuación. Tercero básico.....	68
Ilustración 16. Error en acentuación. Tercero básico	69
Ilustración 17. Error en aplicación de reglas ortográficas. Tercero básico	69
Ilustración 18. Elaboración de un borrador. Cuarto diversificado	71
Ilustración 19. Elaboración de una versión final mejorada. Cuarto diversificado.....	72
Ilustración 20. Elaboración de un borrador y versión final sin mejoras. Cuarto diversificado.....	73
Ilustración 21. Texto sin borrador. Cuarto diversificado	73
Ilustración 22. Coherencia textual. Cuarto diversificado	76
Ilustración 23. Coherencia textual. Cuarto diversificado.....	77
Ilustración 24. Cohesión textual. Cuarto diversificado	79
Ilustración 25. Errores de concordancia. Cuarto diversificado	80
Ilustración 26. Errores de léxico. Cuarto diversificado	81
Ilustración 27. Errores de puntuación. Cuarto diversificado	82
Ilustración 28. Errores de acentuación. Cuarto diversificado	83
Ilustración 29. Errores de concordancia. Cuarto diversificado	83

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar las destrezas de escritura de los estudiantes de tercero básico y cuarto diversificado. Para esto se aplicó a una muestra de 328 estudiantes de tercero básico y 767 estudiantes de cuarto diversificado, de los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Jalapa y Guatemala. Con este instrumento se evaluó el proceso y producto de la escritura. Las pruebas fueron calificadas por un grupo de expertos, al realizar un proceso que garantizó la confiabilidad y validez de los mismos. De esta manera se pudieron generalizar los datos para la muestra evaluada y llegar a las conclusiones que se presentan en este informe.

En general los estudiantes de tercero y cuarto diversificado presentan resultados similares. En relación al proceso de escritura, los estudiantes de ambos grados demostraron tener capacidad para elaborar un borrador y una versión final como se les solicitó, pero sin presentar mejorías en la redacción, lo que evidencia el desconocimiento de los pasos para elaborar un texto.

En cuanto al producto de la escritura se encontró que en su mayoría, los textos mostraron coherencia textual pues también durante el análisis, aparecieron textos cuyas partes no tuvieron relación entre sí o bien el tema era repetitivo. Respecto a la cohesión se encontraron conectores para unir las oraciones y párrafos. Igualmente, se identificó poco enriquecimiento del léxico, así como errores al unir o separar palabras y al suprimir sonidos. En relación a la concordancia gramatical, las oraciones estaban debidamente escritas. Finalmente, el área en el que se identificaron más errores fue la ortografía.

Introducción

Escribir es una tarea cotidiana que muchas veces se realiza de manera mecánica; no obstante, la escritura es algo más que trazar palabras, implica la capacidad de elaborar textos con sentido para comunicar un mensaje. Para construirlos, se requiere de habilidades cognitivas que deben ser previamente enseñadas y desarrolladas en la escuela.

Aprender a escribir es una tarea que se realiza a lo largo de los años escolares, por lo que se convierte en un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje. Además, la destreza de escritura es una herramienta básica para la vida, ya que desarrolla en los estudiantes la capacidad de producir información para poder divulgarla.

La forma de concebir la escritura ha cambiado en los últimos años, ya que se han realizado evaluaciones en otros países que despiertan el interés por comprobar si la enseñanza que se aplica es adecuada para la composición de textos escritos.

Por lo tanto se realizó una evaluación de escritura a los estudiantes de primero, tercero y sexto primaria, tercero básico y cuarto diversificado. El objetivo fue verificar la forma en que los estudiantes escriben y comprobar si lo realizan de acuerdo a lo establecido por el *Curriculum Nacional Base –CNB–*.

Debido a que se evaluaron varios grados, se elaboraron diferentes informes pues cada uno tiene diferentes competencias a alcanzar. Sin embargo, todos mantienen una fundamentación teórica común, enfatizando ciertos aspectos para cada nivel en el que se encuentren los estudiantes.

A continuación se encuentra una extensa literatura sobre el lenguaje escrito y su aprendizaje. Luego se explica la metodología de trabajo que se realizó desde el inicio, incluyendo la descripción del instrumento para evaluar la escritura de los estudiantes de tercero básico y cuarto diversificado. Se analizaron los textos y se presentan los resultados con base en los temas específicos acordes a la escritura. Para finalizar aparece la discusión de resultados, las conclusiones y algunas recomendaciones que pueden ser efectivas para quienes desean mejorar el proceso de escritura en el aula.

Los resultados de la evaluación son insumos que sirven para reorientar el enfoque de enseñanza de la escritura y transformarlo en uno que permita al estudiante adquirir la capacidad de producir textos de manera creativa y adecuada.

Capítulo 1: Marco Teórico

La comunicación en los seres humanos es una acción propia de la actividad psíquica, procediendo del pensamiento y expresándose a través del lenguaje (Martínez, 1997). El aspecto central de la misma es facilitar la obtención de información para conocer, expresar y relacionarse con el resto de las personas.

El proceso de comunicación implica la emisión de señales con la intención de dar a conocer un mensaje a un receptor que interprete la información y responda. Para que esto se lleve a cabo, es importante el lenguaje.

1.1 Lenguaje

El lenguaje es una herramienta que sirve para comunicarse en el entorno social y se considera como un instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad (Ministerio de Educación, 2007).

Debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven. Además, contribuir a la consecución de la autonomía personal, es decir, a la capacidad (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Al considerar el lenguaje como un instrumento del pensamiento, se afirma que es un medio de comunicación que abarca tanto los procesos productivos de la lengua: hablar y escribir, así como los receptivos: escuchar y leer.

Por ello, la adquisición del lenguaje tiene una especial importancia en los primeros años escolares. En el CNB de primaria (Ministerio de Educación, 2007), se incluyen elementos para el abordaje del lenguaje oral y el lenguaje escrito, en el área curricular de Comunicación y Lenguaje.

En dicha área se propicia el desenvolvimiento personal y social del niño mediante el desarrollo sistemático del lenguaje en sus componentes:

- Escuchar, hablar y actitudes comunicativas tales como leer y escribir.
- Creación y producción comunicativa con su medio y su experiencia personal.

Para una mejor comprensión de dichos componentes, es necesario conocer a detalle las características del lenguaje oral y el escrito. Ambos sirven para expresar ideas y comunicar mensajes, pero es posible observar diferencias sustanciales entre ellos, sin valorar uno más que el otro. Las diferencias se deben a que la expresión escrita y la oral requieren el uso de códigos distintos de acuerdo con situaciones comunicativas concretas (Cassany, et. al., 2000).

1.1.1 Lenguaje oral

Es el eje de la vida social, común a todas las culturas. Todas las sociedades han creado un sistema de comunicación precediendo del lenguaje oral, ya que al ser un lenguaje más específico de la comunicación, se afirma que es un código que entiende todo aquel que pertenece a una comunidad lingüística.

Se considera como el medio fundamental de la comunicación humana ya que le permite al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades (Martínez, 2004).

El lenguaje oral es la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a determinado contexto y espacio temporal. En esta dinámica participa un hablante y un oyente lo que permite un acceso mucho más libre al significado, pues los interlocutores conviven mientras se comunican (Martínez, 1997).

El lenguaje oral es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo y social, por lo que es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes.

1.1.2 Lenguaje escrito

La lengua escrita es una herramienta de pensamiento muy poderosa, ya que permite reflexionar sobre las experiencias, valores y sentimientos (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2006).

La escritura es el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos. Por lo que no se hace énfasis únicamente en el uso de signos, al trazo de grafías o a la rutina de copiar algo. Por el contrario, escribir implica ser capaz de anotar no solo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje por escrito (Atorresi, 2010).

Es decir, escribir es algo más que poner las ideas por escrito. Supone intentar resolver un problema mediante un proceso durante el cual el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a sus objetivos, a la selección y aplicación de estrategias que permitan desarrollar de manera eficaz sus ideas (Martínez, 2004).

1.1.3 Diferencias entre el lenguaje oral y escrito

Las diferencias entre el lenguaje oral y escrito se encuentran tanto en el contexto de la emisión del mensaje, como en las características textuales de ambos tipos de mensaje.

El lenguaje escrito se considera más complejo que el oral. Dicha complejidad se determina por la densidad léxica, por el número de palabras o de contenido que se utilizan en el lenguaje escrito (Cassany, et. al., 2000).

A la vez, la expresión escrita y la oral requieren el uso de códigos distintos de acuerdo con situaciones comunicativas concretas. Por un lado, en el lenguaje oral el hablante y el oyente conviven en el momento que dialogan. Por el contrario, la escritura posee un carácter diferido, por lo que el lector y el escritor interactúan individualmente con el texto para proporcionar significado al mismo.

Esta diferencia se debe a que en el lenguaje escrito la comunicación es en una sola dirección, por lo que el emisor no recibe una respuesta inmediata por parte del destinatario del mensaje, ya que existe una distancia temporal y física entre el emisor y el receptor. Esta condición obliga a prestar más atención a la organización lógica de la información, ya que el receptor debe entender el mensaje sin poder pedir aclaraciones (Martínez, 1997).

1.2 El aprendizaje del lenguaje escrito

La escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica escolar si la comparamos con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del estudiante (Vygotski en Borja, 2004).

Tradicionalmente se piensa que escribir es pasar al papel lo que se dice oralmente. Por lo que en las escuelas las prácticas pedagógicas han estado basadas en dictados y copias de lo que el docente escribe en el pizarrón, sin prestar atención a los componentes necesarios para una escritura adecuada (Borja, 2004).

La escuela es responsable de enseñar qué es y cómo se logra una buena escritura, ya que esta es la puerta para la expresión organizada de los conocimientos y también una de las principales vías para la manifestación de la creatividad y las emociones (Cassany, et.al., 2000).

1.2.1 Aprendizaje de la lectura y de la escritura

La enseñanza de la escritura debe enlazar el aspecto técnico, asociado básicamente con el conocimiento del alfabeto y la copia de letras, palabras y oraciones, junto con la lectura y la producción de textos completos (Atorresi, 2010).

En Guatemala, el CNB en el área de Comunicación y Lenguaje (Ministerio de Educación, 2007), establece una vinculación de los componentes de lectura y escritura para fomentar el desarrollo sistemático del lenguaje y propiciar el desenvolvimiento del estudiante.

La lectura y escritura desarrollan en los estudiantes la capacidad de producir y divulgar información escrita. Ambas requieren del desarrollo de competencias comunes, ya que los aprendizajes en lectura apoyan a los aprendizajes en la producción de textos y viceversa (Ibídem, 2007).

De acuerdo con Cassany y colaboradores (2000), la lectura es el medio principal de adquisición del código escrito. Por otro lado, Atorresi (2010) afirma que para ser un buen escritor, hay que leer como escritor, es decir, no limitarse a comprender, sino que también enfocar su atención en los aspectos que hacen interesante, coherente y correcto lo que se lee.

Antes de empezar a escribir, la lectura provee al lector estructuras textuales que facilitan la expresión de ideas. Durante el transcurso de la redacción, permite establecer un hilo conductor entre las ideas ya plasmadas y las nuevas que se pretenden comunicar. Después de la escritura, la relectura crítica permite evaluar y corregir el texto. Se escribe para que alguien lea, por lo que sin la lectura, el acto de escribir queda incompleto (Caldera y Escalante, 2006).

Por lo tanto, Jiménez (2012) afirma que aunque un niño que tenga un buen hábito de lectura cometa muchos errores de ortografía, la práctica de la escritura ayuda a que ese niño desarrolle más su capacidad lectora.

1.2.2 Niveles de aprendizaje de la escritura

La adquisición de la lengua escrita por el estudiante puede ser considerada como un proceso que pasa por diferentes niveles de desarrollo; algunos de estos pueden verse interferidos por la influencia de diversos agentes externos que son parte del contexto en que viven.

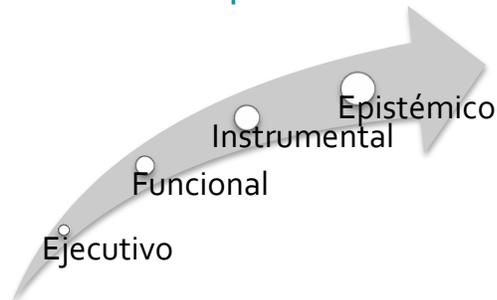
En este sentido, la labor del docente se considera fundamental desde las primeras etapas de la adquisición del lenguaje. El docente debe estimular a sus estudiantes desde sus primeras producciones escritas y acompañarlos en el

proceso de adquisición de la escritura como facilitador y orientador de este aprendizaje.

Para lograrlo, los docentes y los estudiantes deben asumir un papel activo en su construcción. Si la escritura no se adquiere de una vez, al comienzo de la escolaridad, el docente debe efectuar intervenciones adecuadas a cada momento del desarrollo y del aprendizaje, así como favorecer habilidades metacognitivas que posibiliten gradualmente la autocrítica y la autonomía (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Según Wells (1986, en Cassany, et. al., 2000), la meta de la educación es capacitar a los estudiantes para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, lo cual se puede lograr con un adecuado modelo de alfabetización. Por lo tanto, identifica cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita que se integran entre sí. Los niveles son: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. (Figura 1).

Figura 1. Niveles de adquisición de la escritura



Fuente: Elaboración propia, basado en Cassany, Luna y Sanz (2000).

a. Nivel ejecutivo

En los primeros años, el estudiante escribe valiéndose de marcas gráficas convencionales o a partir de la imitación de la letra, de manera posiblemente ilegible para el lector, pero no por ello exenta de significado o mensaje para él (Atorresi, 2010).

En este momento el estudiante empieza a dibujar la lengua escrita de su entorno atribuyéndole significados simbólicos. Establece algunas hipótesis respecto de la relación que pueda existir entre las propiedades de la letra y del objeto sobre el cual escribe (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Los estudiantes adquieren la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa (Cassany, et.al., 2000).

Tradicionalmente la escuela trabaja de forma constante este nivel, de manera que comprueben la adquisición del código escrito y del grado de conocimiento de las reglas que lo regulan.

b. Nivel funcional

El nivel funcional concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que implica el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto (Cassany, et. al., 2000).

Según el CNB, el estudiante debe adquirir la capacidad de expresar sus ideas por escrito utilizando la estructura de las palabras y las modificaciones que sufren al relacionarse entre sí (Ministerio de Educación, 2007).

En este nivel el estudiante comprende que el objetivo de escribir no es representar al objeto sino a su significado. Por lo que redactará textos que requieran de otros conocimientos además de los estrictamente referidos al código escrito (Cassany, et. al., 2000).

c. Nivel instrumental

En el nivel instrumental, el estudiante es capaz de buscar y registrar información escrita, lo que se convierte en la vía de acceso a los demás conocimientos (Ibídem, 2000).

El estudiante aprende a utilizar estrategias de apoyo tales como la búsqueda y la selección bibliográfica y la consulta de diccionarios, enciclopedias y fichas. Estas sirven como guías que les recuerden la estructura de los textos, los pasos que deben seguir al escribirlos, qué aspectos revisar en ellos y cómo realizarlo (Atorresi, 2010).

d. Nivel epistémico

El nivel epistémico se refiere al dominio de lo escrito como una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. En este nivel la estructuración del lenguaje y organización del pensamiento se relacionan de manera constante.

A medida que se va aprendiendo, el estudiante será capaz de producir textos informativos y con intención literaria, de conformidad con la forma y el contenido. Estos textos estarán escritos acorde a aspectos normativos y contenidos propios de la escritura.

Con la experiencia y aprendizaje, el estudiante adquiere la capacidad de producir textos de diversos géneros como medio de expresión, adaptados a

requerimientos personales, escolares y socioculturales (Ministerio de Educación, 2007).

Algunos estudiantes pueden tener dificultad para elaborar textos completos. Esto se debe probablemente a que en la escuela les enseñaron a través de métodos silábicos en los que la unidad de trabajo es la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase. Por lo que se espera que la unidad de comunicación escrita que construye el estudiante, esté referida a esas unidades y tienda a escribir oraciones o breves fragmentos (Borja, 2004).

1.2.3 ¿Por qué es importante aprender la escritura?

Actualmente existe una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, la cual está basada en la producción de textos de diversos tipos y con variados fines.

La idea de enseñar a construir sentidos en un texto y de evaluar ese proceso de construcción con vistas a guiar el aprendizaje es reciente, tanto en el currículo de la formación docente como en las prácticas escolares (Atorresi, 2010).

Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto (Cárdenas, Risco, Díaz, Acosta, Davis, Arrocha, Gómez, Pozo y Morales, 2009). Por lo que se debe enseñar a seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, así como adecuarlas a la situación comunicativa y respetar las normas de la escritura.

El *Curriculum Nacional Base* (Ministerio de Educación, 2007) contempla que los estudiantes deben ser capaces de producir textos de diversos géneros, como medio de expresión, adaptados a requerimientos personales, escolares y socioculturales. Dicha competencia se considera una habilidad básica para la vida de los estudiantes.

Esta competencia de escritura desarrolla en los estudiantes la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y divulgar información (Ibídem, 2007). El texto escrito tiene, por tanto, la finalidad de ser divulgado, ya que constituye un medio de comunicación y de participación en la comunidad. Por lo que al escribir es importante considerar el contexto, la audiencia, el mensaje y el tipo de texto (Caldera y Escalante, 2006).

1.3 Tipos de texto

Un tipo de texto es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas. Existen diferentes tipos de texto que son percibidos como procesos sociales, ya que tienen variadas funciones comunicativas (Cassany, et. al., 2000).

La adecuación a un determinado contexto comunicativo implica posicionarse en este, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto acorde. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿Qué se me pide que escriba?, ¿cuál es el tema?, ¿a qué lector debo dirigirme? (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Entre los tipos de texto se encuentran los continuos y los discontinuos. Los textos continuos se categorizan en narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos e instructivos. Los textos discontinuos tienen una forma particular de presentar la información, ya que la organizan a través de cuadros, gráficas, tablas, diagramas, mapas, listas, formularios, entre otros.

A continuación, en la tabla uno se describe las cinco categorías de los textos continuos, tomando en cuenta el tema y los aspectos textuales (según Werlich, en Cassany, et. al, 2000):

Tabla 1. Tipos de texto

Tipo de texto continuo	Tema	Aspectos textuales
Descriptivo	Hechos en el espacio de personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. Se encuentra en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc.	La estructura de estos textos debe tener un orden en el espacio, es decir, ir de lo general a lo concreto.
Narrativo	Hechos o conceptos en el tiempo, de historias, biografías, procesos, etc. Se pueden encontrar en textos orales y escritos: cuentos, noticias, historiografía, etc.	La estructura de estos textos debe tener un orden cronológico de los hechos y uno narrativo. Las partes de la narración son: planteamiento, nudo y desenlace. Se toma en cuenta el punto de vista de la narración desde los personajes.

Tipo de texto continuo	Tema	Aspectos textuales
Expositivo	Análisis o síntesis de ideas o conceptos. Se puede encontrar en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.	La estructura de los textos es una organización lógica y jerárquica de las ideas. Tiene una exposición analítica y sintética. Se utilizan gráficos, esquemas y dibujos.
Argumentativo	Ideas y manifestaciones del hablante. Se puede encontrar en discursos orales, en conferencias y exposiciones; y en escritos, cartas al director, artículos de opinión, etc.	La estructura de la información se organiza por partes o bloques y debe tener una relación entre la tesis y los argumentos. Se utilizan citas, referencias y comentarios de otros textos.
Instructivo	Comportamiento futuro del emisor o del receptor. Se puede encontrar en recetas de cocina, manuales de uso de aparatos, conversaciones orales y cotidianas, etc.	La estructura textual de la información se da en orden cronológico de los hechos, información objetiva y precisa, y eventualmente se usa la disposición espacial.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2000).

1.4 Proceso de escritura

Los movimientos de los dedos al escribir a mano o las letras del teclado que hay que pulsar cuando se escribe en computadora son tareas que se realizan de forma automática. Sin embargo, existen procesos de fondo como la composición y organización de los mensajes que son primordiales para lograr una escritura eficiente.

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

La producción de diversos tipos de textos y con variados fines es un proceso que demanda un alto compromiso cognitivo. Desde el primer momento en que decidimos escribir, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar (Cushing, 2002).

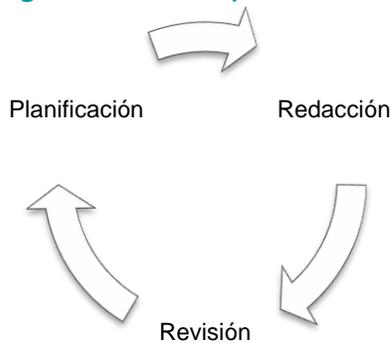
La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde se guardan los conocimientos lingüísticos y culturales, proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación. Tiene participación en la toma de decisiones del tema a escribir, ya que actúa para recordar el conocimiento que se tiene al respecto (Cassany, et. al., 2000).

De acuerdo a Atorresi (2010) los escritores competentes piensan antes de escribir y mientras, escriben en el tema que quieren desarrollar, en la información con que cuentan, en cómo expresarla, en el receptor, en el propósito y en sus posibles efectos. Al mismo tiempo trazan, mentalmente en borradores, un proyecto de texto. Finalmente releen el escrito para verificar si se ajusta a los objetivos planteados y corrigen.

Para lograr integrar en un texto todos estos aspectos que son propios del código escrito, los escritores competentes suelen desarrollar diversas estrategias. Una de estas es escribir siguiendo un proceso de composición que consiste tanto en planificar y escribir borradores. Así como revisar y corregir posteriormente la versión final. De esta manera se aseguran que llegue a los lectores un texto acabado y organizado, adecuado a la situación comunicativa y coherente (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Tomando en consideración este proceso, la psicología cognitiva define un modelo denominado procesual, el cual se enfoca en las actividades mentales que se realizan durante la escritura y describe el proceso cognitivo que siguen los expertos al escribir (Atorresi, 2010). El modelo define tres etapas: planificación, redacción y revisión (Figura, 2).

Figura 2. Modelo procesual



Fuente: Elaboración propia, basado en Cassany, Luna y Sanz, 2000.

Estas etapas se interrelacionan, se intercalan y se reiteran, interactuando con los conocimientos sobre el mundo y sobre el lenguaje de quien escribe (Atorresi, 2010). Esto se debe a que en la escritura se involucran varios componentes simultáneamente que requieren pasar por diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo para lograr la calidad del mismo (Cassany, et. al., 2000).

Igualmente, las etapas no ocurren secuencialmente sino simultáneamente durante el proceso de escritura, ya que no es un esquema lineal. La calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido en cada texto.

1.4.1 Planificación

De acuerdo al *Curriculum Nacional Base* (Ministerio de Educación, 2007) el estudiante debe ser capaz de redactar textos planeando cuidadosamente el proceso de su elaboración. En la planificación el escritor debe considerar para quién se escribe, qué es lo que se pretende tratar al escribir y con qué objeto se escribe.

Los escritores competentes piensan detenidamente lo que quieren decir, cómo lo dirán, en lo que el receptor sabe y el mensaje que desean transmitirle (Cassany, et. al., 2000). Producir un buen texto escrito implica tareas diversas como la elección del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa.

El escritor debe considerar al destinatario y evaluar el grado de información que tienen los receptores sobre el tema que va a desarrollar. Por lo que debe considerar que ciertos contenidos determinan el uso de ciertos tipos de textos. Además el contexto de circulación al que apunta cada escrito determina muchos de estos aspectos (Atorresi, 2010).

Por otra parte, es necesario plantearse con qué objeto se escribe. El escritor podría utilizar el texto para aclarar un tópico, persuadir al destinatario, demostrar el conocimiento sobre un tema o entretener al lector. Cualquier finalidad impone ciertas estrategias discursivas.

Generar un texto es la puerta de entrada a la memoria, que se activa repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos. En este momento se ordenan y clasifican los datos que emergen, utilizando soportes escritos como ayuda en este proceso.

Al ordenar los datos se forma un esquema mental de lo que se desea escribir, se formulan los objetivos de la composición y se plantea un proyecto de texto, con todas la características que tendrá y el método de trabajo a utilizar (Cassany, et. al., 2000).

El acto de planificar el texto se realiza a lo largo de todo el proceso de composición, ya que se trata de una actividad que se produce recurrente y simultáneamente a las otras etapas. Los buenos escritores constantemente planean (pre-escriben) y revisan (re-escriben) mientras componen (escriben), en etapas no claramente identificables (Atorresi, 2010).

En esta etapa puede surgir dificultad para generar información si el estudiante no tiene los conocimientos para realizarlo. También podrían suceder que aunque se tenga la información, no se sabe cómo organizarla para transmitirla con claridad. En estos casos los escritos se caracterizarían por ser un conjunto de ideas aisladas y desarticuladas que no favorecen la comprensión global del relato.

Las estrategias que el docente puede enseñar a los estudiantes a utilizar son: dibujos, gráficos, esquemas, corchetes, listas, lluvia de ideas, palabras claves, para organizar las ideas que va a plasmar al redactar el texto.

1.4.2 Redacción

En esta etapa se transforma la planificación del texto, que hasta al momento se consideraba como un esquema semántico, y se convierte en un discurso verbal lineal y claro, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas (Cassany, et. al., 2000).

Al tener claro lo que se desea escribir, se deben considerar las estructuras sintácticas. El proceso de redacción requiere del escritor el dominio de todas las exigencias especiales de la lengua escrita, que se adquiere progresivamente. De acuerdo a Atorresi (2010), se deben considerar los siguientes aspectos:

- Determinación del receptor
- Propósito del texto
- Coherencia en el desarrollo de las ideas
- Cohesión al relacionar lógicamente enunciados por medio de conectores y signos de puntuación
- Adecuación gramatical en la construcción de oraciones
- Empleo conveniente del léxico para transmitir los conceptos que se quiere comunicar
- Aplicación de ciertas convenciones normativas como la ortografía
- Redacción que considere una estructura textual en la que se organice la información secuencialmente, de manera que se evidencie el principio, desarrollo y fin.

Durante la redacción, los escritores competentes se detienen y releen los fragmentos que ya han redactado. La relectura permite comprobar si realmente se ajusta el texto a lo que se quiere decir y establecer enlaces coherentes entre las secuencias ya elaboradas y las que se escribirán (Ibídem, 2010).

Al momento de redactar, el escritor puede volver a planificar para agregar o quitar alguna idea que considere importante, por lo que esta acción puede ser recurrente a lo largo de la elaboración del texto (Martínez, 1997).

1.4.3 Revisión

La revisión y el ajuste son procesos fundamentales en la composición del texto escrito para otros. En esta etapa se debe revisar que el texto que se elaboró se ajuste a lo que se tenía planificado y a las normas del idioma para que sea comprensible al lector (Cassany, et. al., 2000).

El texto debe ser leído minuciosamente para compararlo con los planes previos, concentrándose en el contenido y en la forma del mismo. Se compara el escrito con los objetivos planificados anteriormente para verificar que se adapta a ellos. Para esto, se revisa poniéndose en el lugar del receptor y compartiéndolo con otros lectores para conocer su opinión.

Al modificar el texto, se debe dar prioridad a los errores de contenido, es decir, las ideas que se desean transmitir y la estructura que se les da. El escritor debe verificar que la organización que ha dado a las ideas es la adecuada (Atorresi, 2010).

Posteriormente se realizan las modificaciones de forma que se refieren a la adecuación de la gramática, la ortografía, los signos de puntuación, la legibilidad y la presentación (Cassany, et. al., 2000).

1.5 Producto de escritura

Para dominar la escritura se deben conocer y manipular las unidades lingüísticas así como desarrollar una multiplicidad de macrohabilidades y microhabilidades para la construcción de un texto con significado. Esto se debe a que la escritura es una tarea multidimensional, que incluye un alto nivel de abstracción, elaboración y reflexión constante (Asker-A'Rnason, Wengelin, y Sahle'N, 2008).

Las macrohabilidades se refieren a la organización y estructura del texto, mientras que las microhabilidades son aquellos aspectos convenciones de la lengua tales como el cumplimiento de las normas de ortografía y gramática (Braslavsky, 2005).

Debido a que la escritura se considera una entidad multidimensional, se debe establecer un modelo teórico que abarque la variedad de aspectos importantes de ser enseñados en la educación primaria, como la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, concordancia, léxico y ortografía (Fasting, Thygesen, Berge, Evensen y Vagle, 2009).

1.5.1 Adecuación a una situación comunicativa

Esta dimensión se refiere a las marcas de la situación comunicativa en el texto, es decir, las características que deben contener los textos de acuerdo al tema, el propósito y el tipo de texto que debe abordar.

El CNB indica que los estudiantes deben poder producir textos de diversos géneros, como medio de expresión, adaptados a requerimientos personales, escolares y socioculturales. Así como elaborar textos con diferentes intenciones individuales y cooperativamente, empleando la estructura textual correspondiente asegurando coherencia en la presentación de sus ideas (Ministerio de Educación, 2007).

Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular, en la que se utiliza cierto tipo de lenguaje. La adecuación a la situación comunicativa, en ese sentido, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar y del vocabulario que se va a emplear.

En una evaluación se espera que los estudiantes escriban un texto adaptado a lo solicitado, para verificar la capacidad de adecuarse a una situación comunicativa determinada.

1.5.2 Coherencia textual

La capacidad de producir un texto escrito comprensible, es una habilidad importante en la sociedad y es esencial para el éxito académico. Anteriormente la enseñanza se enfocaba en las reglas de ortografía y gramática pero ahora ha cambiado a centrarse en aspectos de estructura y contenido (Asker-A'Rnason, et. al., 2008).

Esta dimensión de la escritura se refiere a la organización del contenido textual, que se la suele llamar **macroestructura**. Para que un texto sea considerado como un acontecimiento comunicativo, debe tener una estructura organizada de las partes que lo componen, desde el tema general hasta los temas particulares del texto (Knudson, 2001).

La coherencia textual se refiere a la organización de las partes del texto, tanto desde el punto de vista del significado como desde el punto de vista referencial. El

significado textual se refiere a los significados atribuidos a las palabras y oraciones, así como las relaciones que se establecen entre ellas (Roid, 1994).

En las producciones escritas, la selección y organización de la información es rigurosa, se destaca la información relevante y se evitan las digresiones y redundancias. Las estructuras de los textos escritos suelen ser cerradas, lo que permite darles su carácter de conclusividad. Además, responden a distintos estereotipos de acuerdo con los temas que tratan y con las intenciones de su autor (Cassany, et. al. 2000).

Por lo tanto, para que un texto sea entendible a los lectores, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno de un tema central. Por ello, las oraciones y párrafos tienen que estar orientadas a dar sentido al texto.

El CNB establece que los textos en su estructura deben contar con una introducción, el desarrollo y una conclusión (Ministerio de Educación, 2007).

En la introducción se presenta el tema central o las ideas principales que se discutirán a lo largo del texto. La idea principal suele aparecer en el primer o segundo párrafo en una oración completa o en varias oraciones. En el desarrollo del texto se presenta, explica, discute y argumenta el tema central o las ideas principales del texto que ya se han presentado en los párrafos introductorios. En la conclusión se hace una recapitulación o resumen de las principales ideas expuestas en el texto y se hace un cierre (Atorresi, 2010).

1.5.3 Cohesión textual

La cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las oraciones y los párrafos están interconectados entre sí por medio de conectores o nexos. Debe haber sentido entre los vínculos, las expresiones y lo que explican (Atorresi, 2010).

En los textos escritos la conexión siempre está dada por elementos gráficos (signos de puntuación) y gramaticales, conectores lógicos y semánticos, pronominalizaciones, sinónimos, etc. Estos elementos lingüísticos siempre están referidos a palabras ya mencionadas en el mismo texto, a diferencia de los textos orales en donde gran parte de los elementos de conexión entre sentidos, están dados por elementos pertenecientes a los códigos no verbales, tales como un cambio de entonación o de velocidad en lo que se dice, pausas e indicaciones gestuales (Cassany, et. al. 2000).

Los conectores son elementos que conectan diferentes partes de un texto o diferentes textos (Real Academia Española, 2012). Sirven para relacionar los significados existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de

causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, de adición, de contraste y los de orden.

Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado aislado de párrafos y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre los párrafos y oraciones (Knudson, 2001).

1.5.4 Concordancia

La gramática se refiere al estudio de los elementos de una lengua y sus combinaciones. La normativa de la gramática define los usos correctos de una lengua mediante preceptos (Real Academia Española, 2012).

Al escribir se toma, como punto de partida para construir enunciados, un conocimiento gramatical propio de la lengua, lo que implica saber aplicar las reglas gramaticales en una situación comunicativa específica.

Al respecto, se requiere un conocimiento de la gramática que no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y sus reglas de funcionamiento, sino más bien en la habilidad para construir textos escritos apropiados desde el punto de vista sintáctico a la situación comunicativa (Asker-A'Rnason, et. al., 2008).

En este sentido, el CNB resalta la importancia que los estudiantes integren aspectos gramaticales del idioma en la producción de textos escritos. Por lo que deben tener la capacidad de elaborar oraciones que tengan concordancia entre sustantivo, adjetivo y artículo (Ministerio de Educación, 2007).

La concordancia es la correspondencia entre dos o más palabras variables en una oración (Real Academia Española, 2012). Todas estas deben concordar en género y número.

1.5.5 Léxico

El léxico es el conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada y a un campo semántico dado (Ibídem, 2012).

Todo lexema o unidad del léxico está asociado a un significado, que corresponde a las definiciones del diccionario o a las que los usuarios del lenguaje le atribuyen (Atorresi, 2010). Por lo que los estudiantes deben ser capaces de utilizar un determinado léxico, de acuerdo con el tipo textual que se le exija y de acuerdo al mensaje que desee transmitir.

De acuerdo con el CNB, los estudiantes deben incluir en los textos que escribe, elementos que señalan matices semánticos, así como las diferentes categorías de

palabras para ampliar el significado de su expresión escrita (Ministerio de Educación, 2007).

El lenguaje escrito presenta mayor densidad léxica y conceptual, y se caracteriza por eliminar elementos lingüísticos que no tengan un contenido semántico específico y repeticiones léxicas mediante el uso de sinónimos, así como busca utilizar los vocablos en su acepción semántica más formal y precisa (Cassany, et. al. 2000).

En una prueba de escritura se toma en cuenta los siguientes aspectos relacionados al léxico:

- Unir palabras, separar en sílabas, supresión de sonidos, uso incorrecto del significado de las palabras y redundancia.
- Escribir una palabra tal como se habla en el medio en el que el estudiante se desenvuelve. Esto se conoce como **transcripción fonética**.
- Las palabras escritas en un idioma diferente al castellano. En Guatemala predomina este idioma como una lengua franca, por lo que es posible encontrar palabras en algún idioma maya.

1.5.6 Ortografía

Un aspecto importante de la normativa del idioma es la ortografía. Esta se refiere al conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua (Real Academia Española, 2012). Por lo tanto, se encarga de la manera correcta de escribir las palabras.

El CNB indica que los estudiantes deben tener la capacidad de expresar intenciones concretas de comunicación utilizando elementos normativos del lenguaje escrito. Por lo que deben poder utilizar la ortografía puntual, acentual y literal (Ministerio de Educación, 2007).

Sin embargo, la ortografía no es un aspecto central de la evaluación de la escritura (Atorresi, 2010). Su valor se encuentra en su calidad de convención establecida, es decir, es una tradición que permite a un individuo manejarse adecuadamente dentro de un ámbito determinado.

El empleo correcto de la ortografía es importante pero no determina la comprensión del sentido del texto (Swift, 2003). Al redactar, el estudiante no debería enfocarse tanto en estos aspectos, si no que en estructurar de manera adecuada y lógica sus ideas. Lo ideal es que el estudiante logre aprender las normas ortográficas para que al escribir pueda utilizarlas de forma automática (Fasting, et. al., 2009). Un texto que presenta un excelente uso de la ortografía probablemente sea porque ha sido adecuadamente corregido y editado (Roid, 1994).

El valor de la ortografía radica en la importancia de permitir a un individuo manejarse adecuadamente dentro de un ámbito determinado. Desde el punto de vista de la evaluación de la escritura, este aspecto sirve para evidenciar la capacidad del estudiante respecto a la adecuación a situaciones comunicativas específicas que le exijan pulcritud y atención (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Al escribir, una persona se basa en los fonemas o sonidos de una palabra o bien, en su memoria. Un estudiante logrará tener una ortografía adecuada a medida que escriba con frecuencia, así las palabras se almacenarán en su memoria y podrá recurrir a ellas cada vez que necesite. Por esto, es importante que los estudiantes escriban constantemente palabras frecuentes y agreguen palabras no frecuentes para también fomentar un uso correcto de la ortografía (Jiménez, O'Shanahan, Tabraue, Artiles, Muñetón, Guzmán, Naranjo y Rojas, 2008).

1.6 Evaluación de la escritura

La evaluación de la capacidad de expresión escrita implica la consideración del producto que el estudiante es capaz de redactar (con coherencia, concordancia, cohesión, buena ortografía, etc.) y del proceso que el estudiante utiliza para elaborarlo (planificación, redacción y revisión). Por lo que es difícil evaluar esta habilidad con preguntas de opción múltiple.

Se considera que para evaluar la escritura se deben elaborar ítems que estén centrados en una tarea comunicativa concreta con intenciones definidas, con un destinatario acotado y con un tipo de texto de acuerdo a esa función. Además se deben calificar los aspectos de la escritura como adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, concordancia, léxico y ortografía. (Latif y Gökhan, 2009).

Se requiere de una estrategia evaluativa que dé cuenta de la capacidad del estudiante para escribir, que lo ayude a analizar y mejorar su escritura mediante estándares de ejecución específicos. Además se debe contemplar la forma de calificación de las pruebas de escritura de acuerdo al procedimiento que se seleccionó para evaluar la escritura.

1.6.1 Métodos de evaluación de la escritura

En la actualidad existen numerosos métodos para evaluar la escritura. Entre estos figura la observación directa de la elaboración del texto y la evaluación indirecta.

a. Evaluación directa

La evaluación directa de la escritura consiste en producir una composición original en respuesta a un tema estándar. Al realizar este tipo de evaluación el estudiante debe redactar un escrito completo, integrando en un único contexto todo tipo de elementos del sistema lingüístico que se consideren importantes de evaluar (Miller y Crocker, 1990).

Con frecuencia en la instrucción se utiliza un estímulo ambiguo, por lo que no se le piden especificaciones exactas de lo que se espera que el estudiante escriba, sino que se le da un tema para que redacte sobre este (Gansle, VanDerHeyden, Noell, Resetar y Williams, 2002).

Se le pide a los estudiantes que elaboren un texto a partir de algún tema propuesto; en algunas evaluaciones se le da especificaciones del destinatario y el objetivo del texto. Por ejemplo, se puede solicitar a los estudiantes que escriban una carta para un amigo que vive en el extranjero.

Algunos evaluadores indican que la ventaja de este tipo de pruebas radica en la credibilidad y validez de la información que se obtiene ya que es más auténtica para evaluar escritura (Miller y Crocker, 1990).

b. Evaluación indirecta

Los métodos indirectos se utilizan para verificar la capacidad del estudiante de usar ciertas convenciones de la escritura de manera eficaz (Latif y Gökhan, 2009).

Este tipo de evaluación únicamente mide la adquisición de una capacidad lingüística elemental y no permite medir las diversas dimensiones de la escritura (Serafini, 1997).

Estas pruebas consisten en ejercicios de respuesta única, como los ítems de selección múltiple, de verdadero o falso, o de relleno de vacíos. Se solicita al estudiante que escriba en respuesta a estímulos que brindan directrices exactas sobre lo que se espera ver en la redacción. La idea es que el estudiante pueda seleccionar la respuesta más correcta de una lista estructurada, en lugar de generar una respuesta original (Miller y Crocker, 1990).

Estos estímulos se enfocan en verificar la capacidad de los estudiantes para abordar situaciones concretas tales como aplicación de reglas gramaticales y ortográficas y vocabulario.

Existen partidarios de este tipo de evaluación que afirman que son más confiables debido a que son más sencillas de calificar (Ibídem, 1990).

1.6.2 Rúbricas para calificar la escritura

La evaluación del desempeño de la escritura se compone de dos partes: la elaboración de una tarea y la calificación de dicha tarea. Una parte no existe sin la otra y el rendimiento de la escritura no puede ser evaluado de otra manera (Arter, Spandel, Culham, y Pollard, 1994).

La elaboración de la tarea de escritura contempla varias dimensiones a partir de una serie de criterios de calidad establecidos. Estos criterios se convierten en instrumentos de evaluación al establecer una rúbrica.

Una rúbrica se refiere a una guía de puntuación utilizada en el proceso de calificación de los ítems de una evaluación de rendimiento. Las rúbricas muestran los aspectos esenciales que deben estar presentes en las respuestas a los ítems, con el fin de asignar un valor. Estos valores van desde una puntuación baja a lo más alto posible, de acuerdo a los estándares que se desean evaluar (Consejo Nacional de Medición Educativa, 2012).

Toda rúbrica se enfoca en la medición de cierto constructo, por lo que utiliza un rango para ordenar la ejecución y contiene características de actuación específicas arregladas en niveles que indican el dominio de un estándar. Por lo que ofrece una descripción del desempeño del estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando una mayor consistencia a las evaluaciones. Además su uso contribuye a una mayor comunicabilidad de los resultados (Latif y Gökhan, 2009).

Las rúbricas para calificar escritura pueden tener un enfoque holístico o analítico. El uso de estos tipos de calificación depende del objetivo establecido previamente en la evaluación.

a. Rúbrica analítica

La rúbrica analítica se utiliza para calificar una tarea evaluativa mediante la asignación de puntajes en cada uno de los rasgos o elementos que la constituyen. Es adecuada para comparar a estudiantes en cuanto a sus conocimientos, habilidades o la aplicación de ellos, contra estándares. En una evaluación de escritura, una rúbrica de este tipo proporciona puntuaciones respecto a la organización del texto, el discurso y aspectos mecánicos (Consejo Nacional de Medición Educativa, 2012).

Estas rúbricas son las más adecuadas para distinguir los niveles de desempeño de la escritura. Permiten discriminar sobre las fortalezas y debilidades de la habilidad del escritor, ya que utiliza un modelo de evaluación referida a un criterio, lo cual significa que los textos de los estudiantes se califican de acuerdo a estándares debidamente establecidos (Coker y Ritchey, 2010).

A través de este tipo de rúbrica es posible identificar diferentes dimensiones de la escritura al permitir incluir una cantidad indeterminada de aspectos que se desea evaluar. El corrector de este tipo de rúbricas califica el texto con una lista específica de indicadores, asignando una puntuación independiente para cada uno. Esta es una ventaja ya que permite detallar conductas compositivas en diferentes aspectos de la escritura y diagnosticar las habilidades mejor que otros sistemas evaluativos (Hamp-Lyons, 1991).

El uso de esta herramienta de evaluación es beneficioso para los estudiantes, ya que permite que los docentes tengan de forma clara las dimensiones de la escritura de acuerdo a criterios específicos. Si los estudiantes conocen estas dimensiones, pueden crear un texto de calidad de acuerdo con estos criterios, ya que sabrán de antemano lo que se les evaluará (Latif y Gökhan, 2009).

Las rúbricas analíticas proporcionan mayor información acerca de la situación actual de la escritura de sus estudiantes, por lo que los orientan sobre la retroalimentación que deben dar respecto a los aspectos fuertes y débiles en los textos de los estudiantes (Crehan citado por Latif y Gökhan, 2009).

Otro aspecto importante es que algunos investigadores afirman que la rúbrica analítica es más confiable que la rúbrica holística. Esto se debe a que su confiabilidad aumenta a medida que se añaden aspectos a evaluar, los cuales deben ser lo suficientemente claros. Sin embargo, requiere más trabajo debido a que para su uso, el equipo de correctores de la prueba de escritura deben ser entrenados exhaustivamente para garantizar que todos tengan claros los criterios de evaluación (Coker y Ritchey, 2010).

b. Rúbrica holística

Las rúbricas holísticas se utilizan para medir de forma global la escritura. Consiste en una guía diseñada para obtener una impresión general sin enfocarse en ninguna dimensión específica de la escritura (Ibídem, 2010).

En una rúbrica holística todos los aspectos del rendimiento son juzgados colectivamente y al rendimiento general se le asigna un puntaje único (Consejo Nacional de Medición Educativa, 2012).

Este tipo de rúbrica constituye una aproximación cualitativa, rápida y eficiente para juzgar una ejecución. Sin embargo, el uso de las rúbricas holísticas ha sido controversial, ya que no es una medida apropiada cuando se requiere evaluar qué tan bien el estudiante aplicó habilidades o conceptos específicos, debido a que no son sensibles a cada una de las características del texto (Miller y Crocker, 1990).

1.6.3 Metodología de calificación

La calificación de los textos mediante una rúbrica permite realizar una aproximación directa sobre las destrezas de los estudiantes. Para que la rúbrica sea utilizada debe explicar lo más claro posible la habilidad que se desea evaluar, por lo que debe ser fácil de interpretar para los calificadores de las pruebas.

Un aspecto determinante para el uso de una rúbrica es el entrenamiento de los calificadores. Las personas involucradas en el proceso de calificación, deben participar en sesiones de entrenamiento, en las cuales se realizan detalladas explicaciones sobre los criterios de la rúbrica y se realizan sesiones de ensayo para comprobar que todos los calificadores han comprendido la forma de calificar. Esta metodología se conoce como **juicio de expertos**.

El juicio de expertos se refiere a la evaluación que un grupo de especialistas en una materia hace de una prueba. Los expertos colocan sus juicios en planillas especialmente preparadas para ello o directamente anotan sus apreciaciones sobre la prueba que se les pide evaluar.

La calidad de la evaluación de escritura depende de que exista un alto grado de acuerdo entre jueces para determinar si los resultados son suficientemente confiables para ser reportados (Lee y Kantor, 2007).

1.6.4 ¿Por qué es importante evaluar la escritura?

El principal propósito de la evaluación de la escritura es proporcionar información al estudiante para que pueda mejorar su desempeño como escritor. Es decir, que pueda corregir los errores, modificar y mejorar el texto, desarrollar estrategias de composición y tomar conciencia sobre el proceso de producción (Caldera y Escalante, 2006).

En la comunicación escrita no pueden aparecer errores, por lo que el docente debe tener mayor control en cuanto a la corrección de la producción escrita que en la cual desarrollan la comunicación oral (Atorresi, 2010). Esta exigencia se debe a que durante la emisión del mensaje, el hablante tiene la posibilidad de modificar y rectificar su discurso en el momento de la interacción comunicativa, según la reacción del receptor. En cambio, el escritor no puede rectificarse ni interactuar con otros al momento de escribir, pues el texto se sostiene por sí solo frente al lector.

Por lo tanto, en el proceso mismo de componer paulatinamente su texto, el escritor tiene la posibilidad de borrar, corregir y rehacer lo que se ha escrito tantas veces como sea necesario, antes de presentarlo a sus lectores. En ese sentido, el código escrito requiere de estrategias de elaboración adecuadas para que el producto sea claro, sin que sea necesario que el escritor esté presente cuando el lector lea el texto (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

Un estudiante que aún no posee la destreza de escribir es porque no ha dominado alguno de los procesos que lo llevan a tener una escritura aceptable. Es por eso que se necesitan instrumentos adecuados para poder evaluar la escritura y poder así, conocer la situación y problemática actual del país. (Jiménez y Artiles, 2007).

Es importante evaluar la competencia que tienen los estudiantes para producir un texto y tener claro hacia dónde dirigir los esfuerzos para mejorar dichas destrezas. Sobre todo, considerando que la escritura es un instrumento poderoso en la potenciación del pensamiento (Cushing, 2002).

Capítulo 2: Objetivos y Marco Metodológico

2.1 Objetivo general

Analizar las destrezas de escritura de los estudiantes de tercero básico y cuarto diversificado.

2.2 Metodología

En relación a la metodología se explica en detalle la muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento de cómo se llevó a cabo la investigación y la forma en que se analizaron los datos.

2.2.1 Muestra

Las pruebas se aplicaron a una muestra de 328 estudiantes de tercero básico y 767 estudiantes de cuarto diversificado, de los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Jalapa y Guatemala. Sin embargo, para reportar los resultados se escogió una muestra aleatoria, debido a que las pruebas fueron analizadas por expertos. Esta cantidad se seleccionó así para que se pudiera calificar un porcentaje similar de pruebas por departamento y por grado.

Por tanto, en tercero básico se calificaron solo 85 pruebas de las que fueron aplicadas y en la tabla 2 se muestra la distribución por departamento. Se puede observar que de la muestra de establecimientos evaluada, en Quiché no se encontraron estudiantes de este grado, mientras que en Guatemala se encontró el porcentaje más alto; Huehuetenango y Jalapa tienen cantidades similares de pruebas aplicadas.

Tabla 2. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero básico por departamento

Guatemala	43.8%
Huehuetenango	27.9%
Jalapa	28.3%
Quiché	0%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

La muestra estudiada de tercero básico estuvo conformada por 52.6% de mujeres y 47.4% de hombres. De ambos sexos, el 79.4% estudiantes se encontraba en las edades esperadas para el grado (15 y 16 años) (ver tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero básico por edad

14 años o menos	10.3%
15 - 16 años	79.4%
17 años o más	10.3%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En cuarto diversificado se seleccionaron aleatoriamente 192 pruebas de todas las aplicadas. De acuerdo a la tabla 4, la mayoría de estudiantes evaluados (seleccionados en la muestra) se encontraban en el departamento de Guatemala.

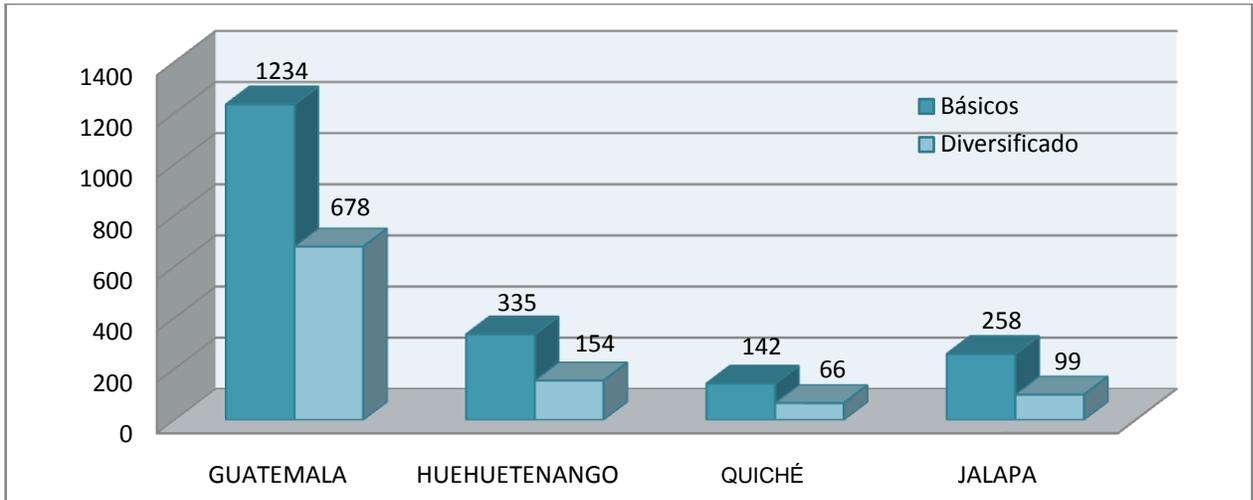
Tabla 4. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por departamento

Guatemala	46.3%
Huehuetenango	14.7%
Jalapa	17.2%
Quiché	21.8%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la figura 3 se observa que en el departamento de Guatemala hay mayor cantidad de establecimientos de diversificado. Esto dificultó elegir los establecimientos en los demás departamentos ya que este grado no existe en todos los municipios. En cantidad, Guatemala supera cuatro veces más a Huehuetenango, seis veces más a Quiché y diez veces más a Jalapa. Es importante agregar que la cantidad de establecimientos es relativa a la población de cada departamento; sin embargo, en la figura se identifica una diferencia extensa entre la cantidad de establecimientos que hay en tercero básico y en diversificado.

Figura 3. Cantidad de establecimientos que ofrecen tercero básico y cuarto diversificado



Fuente: Plataforma de Información Social Integrada, 2012.

En la tabla 5 se muestra la distribución de pruebas calificadas por carrera del nivel de diversificado. Se puede observar que se registró una cantidad similar de estudiantes de Magisterio y Bachillerato, mientras que en Perito Contador y Secretariado el porcentaje fue menor. Esto se debió a los establecimientos elegidos en la muestra.

Tabla 5. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por carrera

Bachillerato	41.7%
Magisterio	40.1%
Perito Contador	9.4%
Secretariado	8.8%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

La muestra estudiada estaba conformada por 58.7% de mujeres y 41.3% de hombres; de ambos sexos, el 79.5% se encontraba en las edades esperadas para el grado (16 y 17 años) (ver tabla 6).

Tabla 6. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de cuarto diversificado por edad

15 años o menos	7.4%
16 - 17 años	62.8%
18 años o más	29.8%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

2.2.2 Instrumentos

Se elaboró una prueba de escritura adaptada a cada grado evaluado y para calificarlas, se generó una rúbrica.

a. Instrumento para evaluar la escritura

Se realizó un instrumento que tenía como objetivo recopilar información sobre las destrezas de los estudiantes para escribir un texto. El propósito fue realizar una evaluación de tipo directa al obtener un texto producido por los estudiantes.

En la prueba, los estudiantes debían escoger un tema entre los tres propuestos y escribir un texto sobre este. Se les solicitó que elaboraran un borrador y una versión final la cual sirvió para analizar el proceso y el producto de escritura.

b. Rúbrica para calificar la prueba de escritura

Se elaboró un instrumento para calificar las pruebas de escritura, debido a que las respuestas de los estudiantes son subjetivas y varían en la forma de redacción. Además se utilizó con el objetivo de estandarizar los criterios de calificación.

Dicho instrumento consistió en una rúbrica, elaborada por personal del Departamento de Investigación de DIGEDUCA y revisada por Raquel Montenegro del Programa ReAula de USAID.

Las pruebas de escritura de tercero básico y cuarto diversificado se calificaron utilizando una rúbrica de tipo analítica. Este instrumento incluyó aspectos específicos agrupados en categorías, acordes a la escritura. Estos aspectos se calificaron con un punteo de 2 a 0. Se consideró un puntaje 2 si el estudiante llenaba el criterio adecuadamente. El puntaje 1 si el estudiante tenía ciertos errores y puntaje 0 si era inadecuado. En la tabla 7 se muestran los aspectos evaluados a través de la rúbrica, por medio de dimensiones e indicadores de cada uno.

Tabla 7. Aspectos a calificar con la rúbrica

Dimensión	Indicadores
Proceso de escritura	Elaboración de un borrador
Adecuación a la situación comunicativa	Elección de un tema dado en la instrucción
Coherencia textual	Introducción del tema
	Desarrollo del tema
	Conclusión del tema
Cohesión textual	Uso de conectores
Léxico	Error al unir o separar palabras
	Error en el significado de las palabras
	Transcripción fonética de una palabra
	Elisión o supresión incorrecta de sonidos
	Redundancia en las palabras
Concordancia	Concordancia de número
	Concordancia de género
Ortografía	Uso de signos de puntuación
	Uso de acentuación
	Aplicación de reglas ortográficas

Fuente: DIGEDUCA, 2010.

2.2.3 Procedimiento

Surgieron dos momentos importantes en el estudio. Primero se elaboraron las pruebas de escritura y se aplicaron. Luego se realizó la calificación de las mismas en la que se realizó un juicio de expertos y se obtuvieron las bases de datos para el análisis de resultados.

a. Aplicación de la prueba de escritura

En el año 2010 surgió el Programa Nacional de Lectura “A leer se ha dicho”, por lo que se le solicitó a la DIGEDUCA que realizara una evaluación para verificar el impacto del mismo. El diseño tuvo por objetivo evaluar cinco indicadores: hábitos lectores, destrezas de lectura, destrezas de escritura, ciudadanía multicultural y dinámicas en el aula (DIGEDUCA, 2010).

Las destrezas de escritura se evaluaron a través de una prueba de escritura, elaborada por el Departamento de Investigación de la DIGEDUCA. El objetivo de la prueba fue analizar la habilidad de los estudiantes para escribir un texto y con esta

información realizar una descripción y análisis. A partir de esto se construyó una prueba para llevar a cabo la investigación que se presenta a continuación.

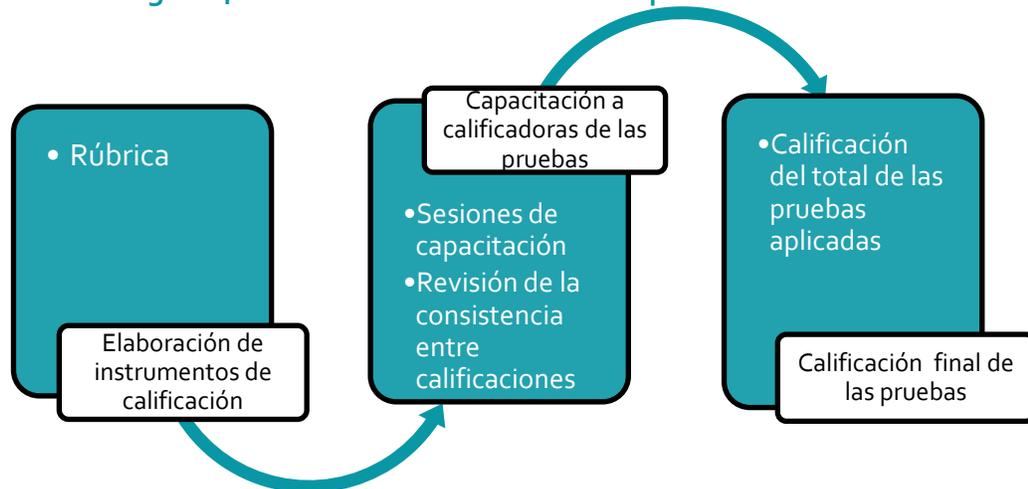
Para poder utilizar dicho instrumento se realizó la aplicación de una prueba piloto para verificar que fuera válida la evaluación de este constructo. La aplicación se llevó a cabo en la Escuela Oficial Rural Mixta “Justo Rufino Barrios” de San Pedro Sacatepéquez. Luego del pilotaje, se realizaron algunos ajustes a la prueba para aplicarla en la muestra que se tenía contemplada.

Posteriormente se capacitó al personal de la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad –DIGEMOCA– para realizar la aplicación. Debido a que es una prueba estandarizada, debía ser aplicada a los estudiantes siguiendo las mismas instrucciones.

b. Calificación de la prueba de escritura

La calificación de la prueba de escritura es un proceso que requiere tiempo y atención. Por lo que se siguió el proceso presentado en la figura cuatro.

Figura 4. Proceso de calificación de las pruebas



Fuente: DIGEDUCA, 2010.

Para calificar las pruebas de escritura se contrató a un grupo de personas en función de jueces quienes asistieron a varias sesiones de capacitación para eliminar la subjetividad en la calificación. Los jueces se reunieron constantemente para revisar un grupo de pruebas iguales utilizando la rúbrica respectiva. Luego, discutían los resultados entre todos.

Durante la capacitación se realizó un juicio de expertos que consiste en que los jueces califican las mismas pruebas para verificar la consistencia en los resultados. El objetivo fue lograr que los consultores calificaran las mismas pruebas lo más similar posible.

Al existir acuerdo entre los calificadores de la prueba, se pasó entonces al proceso definitivo de calificación que consistió en proporcionarle a cada calificador, un grupo de pruebas equivalentes en grado (tercero básico y cuarto diversificado) y departamento, las cuales tuvieron que calificar utilizando la misma rúbrica aplicada en la capacitación. Para mantener el acuerdo entre ellos durante el tiempo, volvieron a calificar un grupo de pruebas para poder así comparar los resultados obtenidos. Luego se les proporcionó otras pruebas para calificar.

Finalmente, se analizaron las bases de datos de las pruebas calificadas para elaborar el informe de resultados.

2.2.4 Análisis

El desarrollo y el uso apropiado de las evaluaciones son requisitos esenciales para una práctica profesional responsable de las pruebas educativas. La Asociación Americana de Investigación Educativa –AERA–, la Asociación Americana de Psicología –APA– y el Consejo Nacional de Medición de la Educación –NCME–, han desarrollado en conjunto los estándares que deben tener las Pruebas Educativas y Psicológicas (*Standards for Educational and Psychological Testing*). Estos estándares hacen hincapié en la importancia de utilizar medidas con confiabilidad y validez demostradas (Camara, 2007).

Al mismo tiempo, el Código de Buenas Prácticas en Evaluación Educativa (*Code of Fair Testing Practices in Education*) indican que se debe proporcionar evidencia de que la calidad técnica, incluyendo la confiabilidad y validez de la prueba, cumplen con los fines previstos (Joint Committee on Testing Practices, 2004).

El concepto de confiabilidad se refiere a la precisión de las medidas y de la evidencia empírica empleada en la evaluación. La validez se refiere al grado por el cual la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de las pruebas.

a. Confiabilidad

La confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad en los resultados. Las puntuaciones que son confiables son exactas, reproducibles y consistentes de una evaluación a otra (Consejo Nacional de Medición Educativa, 2012).

Se considera que la confiabilidad es el grado en el cual las medidas de una prueba o de un procedimiento de medición están libres de error cuando estos se aplican de forma repetida en una población de individuos o grupos (Haertel, 2006).

De la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en varias repeticiones de medición puede obtenerse un indicador de la consistencia de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y por lo tanto poco confiables. De la misma manera, si una prueba o procedimiento se aplicara repetidamente en las mismas condiciones, de la variabilidad de sus puntuaciones podría obtenerse un indicador de su grado de fiabilidad.

El estudio de la confiabilidad se basa en la idea de que la puntuación observada en una prueba es un valor concreto de una variable aleatoria consistente en todas las posibles puntuaciones que podrían haber sido obtenidas por una persona en repeticiones del proceso de medida en condiciones semejantes (Ibídem, 2006).

La distribución de las puntuaciones es hipotética y sus propiedades son estimadas indirectamente debido a que no es posible repetir la medición varias veces en los mismos participantes. La media de esa distribución se conoce como **puntuación verdadera**, que refleja el nivel de una persona en el atributo de interés.

Si existe variabilidad de las puntuaciones observadas esto se debe a la influencia de un error de medida aleatorio, que no es sistemático. La cantidad de error en cada caso sería la diferencia entre una puntuación observada y la puntuación verdadera. La desviación típica de los errores, conocida como **error típico de medida**, indica la precisión de las puntuaciones de una persona, lo que se refiere a la variabilidad en relación a la puntuación verdadera (Brennan, 2001).

Debido a que toda medida incluye un componente de error, existe un valor hipotético libre de error que caracteriza a un examinado en algún atributo o dominio representado en una prueba.

El error típico de medición refleja el error que puede esperarse en una puntuación observada. La valoración de este error depende de la magnitud de los objetos que se están midiendo, por lo que el valor del error está en las mismas unidades que los objetos medidos y carece de un límite superior estandarizado que haga fácil su valoración. Por lo tanto, se estableció un índice estandarizado de confiabilidad conocido como coeficiente de confiabilidad, este puede oscilar entre 0 y 1. Mientras más cercano a 1 más confiable es la medición.

El coeficiente de confiabilidad se refiere al cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la varianza de las puntuaciones observadas. Indica la proporción de la variabilidad de las puntuaciones observadas que no puede atribuirse al error de medida (Ibídem, 2001).

La estimación del coeficiente de fiabilidad suele basarse en la correlación entre las puntuaciones observadas obtenidas en las distintas formas de replicación de la medición. Para esto se utilizan varios métodos de recolección de información que reflejan formas de repeticiones del proceso de medición.

Uno de estos métodos consiste en buscar la consistencia de las puntuaciones de distintos calificadoros de las respuestas de una evaluación de desempeño de escritura. En este sentido, los textos de los estudiantes y las calificaciones de los jueces son dos fuentes principales de variabilidad (Lee y Kantor, 2007).

La variabilidad de las puntuaciones de los jueces es un factor crítico. Por lo que se debe garantizar la consistencia de las calificaciones para que los resultados de la prueba no se vean sesgados por los criterios de los jueces. La confiabilidad mide la influencia del juez en el resultado de un estudiante. La interpretación efectiva de los puntajes de la evaluación de escritura depende fundamentalmente de la confiabilidad de los jueces que califican las pruebas. Por lo que no importa quién la califique, la puntuación del estudiante debe ser la misma (Hardison y Sackett, 2008).

El análisis de la confiabilidad de las calificaciones de los jueces se fundamenta en la [teoría de la Generalizabilidad](#). Esta teoría es una extensión de la teoría clásica de la medición. Ofrece un amplio marco conceptual y un potente conjunto de procedimientos estadísticos para hacer frente a numerosos problemas de medición. Se origina de la teoría clásica del análisis de varianza en donde Cronbach desarrolla toda una teoría compleja para analizar diferentes aspectos a la vez (Brennan, 2001).

La teoría clásica considera un concepto global e indiferenciado de error, mientras que la teoría de la Generalizabilidad permite analizar el error de las fuentes de medición.

A través de la teoría de la Generalizabilidad es posible analizar diferentes fuentes de error a través del análisis de varianza con el objetivo de brindar mecanismos para mejorar la confiabilidad de cada medición. El núcleo de esta teoría es el considerar diferentes fuentes de error en las puntuaciones observadas, que pueden ser los sujetos evaluados, los ítems o las correcciones de los jueces.

Para obtener el error debido a las distintas fuentes de variación, cada modelo de la teoría de la Generalizabilidad utiliza un tipo de diseño de recogida de datos,

dependiendo de la de situación de medida concreta del estudio y el modelo estadístico para el diseño que se ha elegido.

Para Brennan (2001) en la teoría de Generalizabilidad se distinguen dos tipos de estudios: los de Generalizabilidad (estudio G) y los de Decisión (estudio D).

Los estudios de Generalizabilidad son estudios exploratorios que se realizan antes de los estudios de Decisión en los que se tomará una decisión. El objetivo es conocer la proporción de varianza de cada una de las fuentes de error para luego poder optimizar el estudio Decisión. Después de haber optimizado el *test* con el estudio Generalizabilidad, se plantea el siguiente estudio para tomar decisiones sobre las aptitudes de los sujetos, es decir, se decidirá qué puntuación del universo se les asignará.

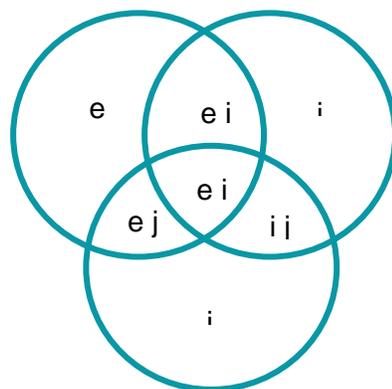
- **Estudio de Generalizabilidad**

En esta investigación se utilizó el estudio de Generalizabilidad para analizar la consistencia y el uso adecuado que le dieron los jueces a la rúbrica para calificar los textos. A través de él se estima la magnitud de diferentes fuentes de error de medición para mejorar el proceso de medición de la escritura.

Para realizar este estudio, se analizó la información y se colocaron los datos en diferentes facetas, las cuales están conformadas por una serie de características en común y se definen como el universo de observaciones válidas.

Para el estudio se consideró como facetas a los jueces (j), quienes califican la prueba y a los ítems (i), los incisos que se miden a través de la rúbrica (i). A los estudiantes (e), quienes son los objetos de medición, no se les considera como una faceta por ser la unidad de análisis, por lo tanto se analizan en conjunto (ver figura 5).

Figura 5. Diagrama de Venn para Diseño de dos facetas



Brennan, 2001.

El estudio de Generalizabilidad puede realizarse a través de diseños cruzados o anidados. En un diseño cruzado, cada nivel de la faceta está combinado con otro nivel de otra faceta. En un diseño anidado los diferentes niveles de una faceta ocurren en cada nivel de otra faceta, estos son diseños más complejos. (Struben, 2000).

Para analizar los datos de este estudio se realizó la medición con un diseño cruzado. En este se analizaron los niveles de la faceta de los jueces y la faceta de los ítems a través de un muestreo aleatorio (tabla 8).

Tabla 8. Diseño cruzado de dos facetas

Cantidad de pruebas analizadas	56
Cantidad de niveles de la faceta 1 (jueces)	6
Cantidad de niveles de la faceta 2 (ítems de la rúbrica)	15

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Esta información se analizó a través del programa psicométrico GENOVA, que permitió analizar las varianzas de las puntuaciones que los jueces le dieron a cada estudiante en cada ítem de la rúbrica.

Esta información generó un coeficiente de Generalizabilidad, que es un coeficiente de correlación intraclase similar en forma al tradicional coeficiente de la confiabilidad de la teoría clásica.

El coeficiente de Generalizabilidad se define como la proporción de variancia observada que es atribuible a la puntuación universo, es decir, es la razón entre el valor esperado de la variancia de puntuaciones universo y el valor esperado de la variancia de puntuaciones observadas.

Los coeficientes de Generalizabilidad se distribuyen entre 0 y 1. Cuando el coeficiente G es alto, los resultados obtenidos se pueden generalizar, de allí proviene el nombre de esta teoría (Mushquash y O'Connor, 2006).

Se representa a través de la siguiente fórmula:

$$\rho^2 = \frac{\sigma^2(\tau)}{\sigma^2(\tau) + \sigma^2(\delta)}$$

El coeficiente de Generalizabilidad obtenido en el estudio G fue de 0.78. Este dato se encuentra en un nivel aceptable para poder considerar los resultados como confiables (tabla 9).

Tabla 9. Coeficiente de Generalizabilidad de la medición total

Coeficiente G	0.78
---------------	------

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Luego se realizaron análisis para verificar la varianza de los resultados por estudiante (P), por las puntuaciones de los jueces (J) y de las puntuaciones de los estudiantes multiplicados por las de los jueces (PJ). Se obtuvo el coeficiente de Generalizabilidad de cada aspecto evaluado en la rúbrica; de esta manera se comprobó que algunos resultados fueron bajos para lo esperado. Los aspectos que obtuvieron un bajo coeficiente G fueron: "Elegió un tema dado en la instrucción", "Error en el significado de las palabras", "Redundancia", "Uso de signos de puntuación", "Uso de acentuación" y "Aplicación de reglas ortográficas" (tabla 10).

Tabla 10. Resultados del estudio de Generalizabilidad

#	Aspectos que mide la rúbrica		Varianza de las observaciones individuales	Coeficiente de Generalizabilidad
1	Elaboró un borrador	P	0,18	0.54
		J	0,02	
		PJ	0,15	
2	Elegió un tema dado en la instrucción	P	0,02	0.31
		J	0,00	
		PJ	0,05	
3	Introducción del tema	P	0,62	0.65
		J	0,01	
		PJ	0,34	
4	Desarrollo del tema	P	0,14	0.75
		J	0,00	
		PJ	0,05	
5	Conclusión del tema	P	0,68	0.79
		J	0,00	
		PJ	0,18	
6	Error al unir o separar palabras	P	0,31	0.77
		J	0,00	
		PJ	0,10	

#	Aspectos que mide la rúbrica		Varianza de las observaciones individuales	Coefficiente de Generalizabilidad
7	Error en el significado de las palabras	P	0,04	0.33
		J	0,00	
		PJ	0,09	
8	Transcripción fonética de una palabra	P	0,16	0.54
		J	0,00	
		PJ	0,13	
9	Elisión o supresión incorrecta de sonidos	P	0,14	0.64
		J	0,00	
		PJ	0,16	
10	Redundancia	P	0,01	0.19
		J	0,00	
		PJ	0,08	
11	Uso de signos de puntuación	P	0,14	0.40
		J	0,00	
		PJ	0,21	
12	Uso de acentuación	P	0,08	0.38
		J	0,01	
		PJ	0,13	
13	Aplicación de reglas ortográficas	P	0,16	0.44
		J	0,02	
		PJ	0,20	
14	Uso de conectores	P	0,26	0.59
		J	0,01	
		PJ	0,18	
15	Concordancia	P	0,13	0.52
		J	0,00	
		PJ	0,12	

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

- **Estudio de Decisión**

Luego de explorar la varianza de las distintas facetas del estudio de Generalizabilidad, se realizó el estudio de Decisión.

El estudio de Decisión proporciona información con referencia a normas (varianza del error relativo) y al dominio (varianza del error absoluto) sobre la información recopilada. Se realizó para comprobar la efectividad de los jueces,

la cantidad de jueces y la cantidad de aspectos de la rúbrica que se requerirían para un análisis futuro que de resultados confiables.

Dicho estudio se realizó analizando varias opciones aumentando y disminuyendo la cantidad de jueces, para verificar si la confiabilidad incrementaba con las puntuaciones de los seis jueces (tabla 11). Se comprobó que los aspectos que obtuvieron un bajo coeficiente en el estudio G, sí aumentaron su confiabilidad a medida que más jueces los calificaron. Sin embargo, el aspecto “Redundancia”, continuó con una baja confiabilidad.

Tabla 11. Resultados del estudio de decisión

#	Aspectos que mide la rúbrica	P	J	Puntuaciones universo	Puntuaciones observadas	Coefficiente de Generalizabilidad
1	Elaboró un borrador	56	1	0,18	0,34	0,54
		56	2	0,18	0,26	0,70
		56	3	0,18	0,23	0,78
		56	4	0,18	0,22	0,83
		56	5	0,18	0,21	0,86
		56	6	0,18	0,21	0,88
2	Elegió un tema dado en la instrucción	56	1	0,02	0,07	0,31
		56	2	0,02	0,05	0,47
		56	3	0,02	0,04	0,57
		56	4	0,02	0,03	0,64
		56	5	0,02	0,03	0,69
		56	6	0,02	0,03	0,73
3	Introducción del tema	56	1	0,62	0,96	0,65
		56	2	0,62	0,79	0,79
		56	3	0,62	0,73	0,85
		56	4	0,62	0,71	0,88
		56	5	0,62	0,69	0,90
		56	6	0,62	0,68	0,92
4	Desarrollo del tema	56	1	0,14	0,19	0,75
		56	2	0,14	0,17	0,85
		56	3	0,14	0,16	0,90
		56	4	0,14	0,16	0,92
		56	5	0,14	0,15	0,94
		56	6	0,14	0,15	0,95

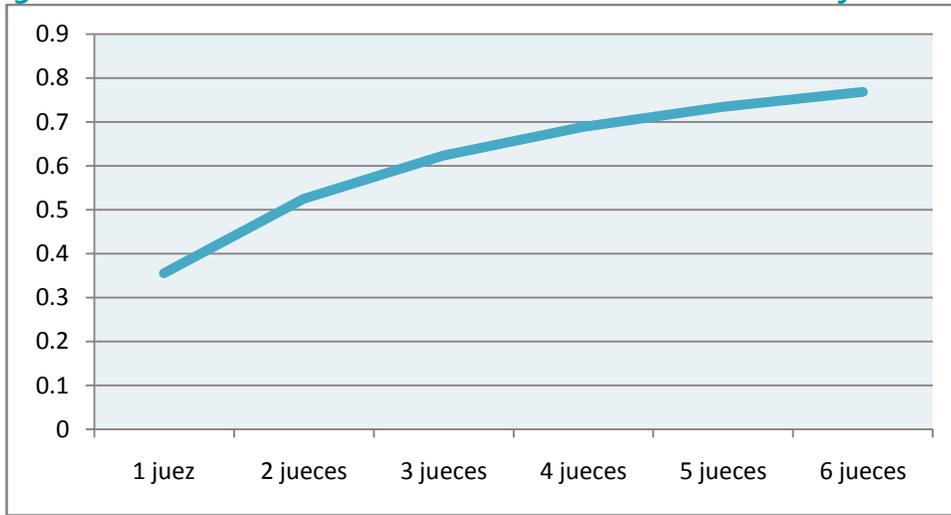
#	Aspectos que mide la rúbrica	P	J	Puntuaciones universo	Puntuaciones observadas	Coefficiente de Generalizabilidad
5	Conclusión del tema	56	1	0,68	0,86	0,79
		56	2	0,68	0,77	0,88
		56	3	0,68	0,74	0,92
		56	4	0,68	0,73	0,94
		56	5	0,68	0,72	0,95
		56	6	0,68	0,71	0,96
6	Error al unir o separar palabras	56	1	0,31	0,41	0,77
		56	2	0,31	0,36	0,87
		56	3	0,31	0,35	0,91
		56	4	0,31	0,34	0,93
		56	5	0,31	0,33	0,94
		56	6	0,31	0,33	0,95
7	Error en el significado de las palabras	56	1	0,04	0,13	0,33
		56	2	0,04	0,09	0,50
		56	3	0,04	0,07	0,60
		56	4	0,04	0,06	0,67
		56	5	0,04	0,06	0,72
		56	6	0,04	0,06	0,75
8	Transcripción fonética de una palabra	56	1	0,16	0,29	0,54
		56	2	0,16	0,22	0,70
		56	3	0,16	0,20	0,78
		56	4	0,16	0,19	0,82
		56	5	0,16	0,18	0,85
		56	6	0,16	0,18	0,87
9	Elisión o supresión incorrecta de sonidos	56	1	0,14	0,30	0,47
		56	2	0,14	0,22	0,64
		56	3	0,14	0,19	0,72
		56	4	0,14	0,18	0,78
		56	5	0,14	0,17	0,81
		56	6	0,14	0,17	0,84
10	Redundancia	56	1	0,01	0,09	0,07
		56	2	0,01	0,05	0,14
		56	3	0,01	0,03	0,19
		56	4	0,01	0,03	0,24
		56	5	0,01	0,02	0,28
		56	6	0,01	0,02	0,32

#	Aspectos que mide la rúbrica	P	J	Puntuaciones universo	Puntuaciones observadas	Coefficiente de Generalizabilidad
11	Uso de signos de puntuación	56	1	0,14	0,36	0,40
		56	2	0,14	0,25	0,57
		56	3	0,14	0,21	0,67
		56	4	0,14	0,20	0,73
		56	5	0,14	0,19	0,77
		56	6	0,14	0,18	0,80
12	Uso de acentuación	56	1	0,08	0,20	0,38
		56	2	0,08	0,14	0,55
		56	3	0,08	0,12	0,65
		56	4	0,08	0,11	0,71
		56	5	0,08	0,10	0,76
		56	6	0,08	0,10	0,79
13	Aplicación de reglas ortográficas	56	1	0,16	0,36	0,44
		56	2	0,16	0,26	0,62
		56	3	0,16	0,23	0,71
		56	4	0,16	0,21	0,76
		56	5	0,16	0,20	0,80
		56	6	0,16	0,19	0,83
14	Uso de conectores	56	1	0,26	0,44	0,59
		56	2	0,26	0,35	0,74
		56	3	0,26	0,32	0,81
		56	4	0,26	0,30	0,85
		56	5	0,26	0,29	0,88
		56	6	0,26	0,29	0,90
15	Concordancia	56	1	0,13	0,26	0,52
		56	2	0,13	0,20	0,69
		56	3	0,13	0,18	0,77
		56	4	0,13	0,17	0,81
		56	5	0,13	0,16	0,85
		56	6	0,13	0,16	0,87

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Los resultados del estudio D demostraron que a medida que aumenta el número de jueces, incrementa la confiabilidad. Así también mientras existe mayor cantidad de temas, la confiabilidad aumenta. En la figura seis se observa el aumento de la confiabilidad de 1 a 6 jueces teniendo 15 temas en el apartado de la rúbrica.

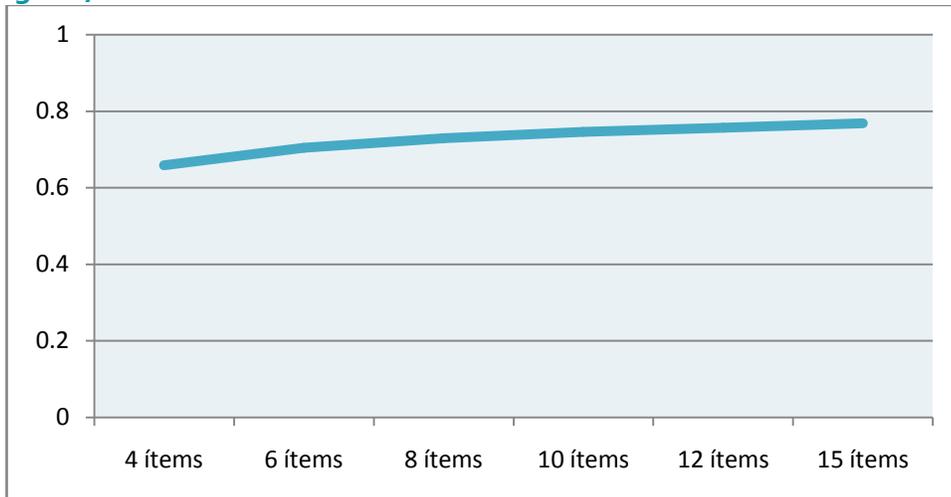
Figura 6. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de jueces



Fuente: Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la figura 7 se observa el aumento de la confiabilidad de 4 a 15 temas en la rúbrica teniendo 6 jueces.

Figura 7. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de temas



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Al obtener estos datos, se realizó un análisis para verificar la confiabilidad entre jueces. Lo que implica que sin importar qué juez califica a un mismo estudiante, siempre debe asignarle el mismo valor.

Para esto se realizó el siguiente análisis:

$$V_p / ((V_p + V_{pr} / r) = \text{Confiabilidad entre jueces}$$

En donde:

V_p: Varianza de los estudiantes

V_{pr}: Varianza de los estudiantes multiplicado por los jueces

r: jueces

Los resultados obtenidos indicaron que la confiabilidad de los jueces en cada uno de los aspectos calificados fue adecuada, a excepción de "Redundancia", que presentan una confiabilidad baja, por lo que no se tomó en cuenta para presentarlo en los resultados finales del informe (tabla 12).

Tabla 12. Confiabilidad entre jueces

No	Aspecto evaluado	Confiabilidad entre jueces
1	Elaboró un borrador	0,88
2	Eligió un tema dado en la instrucción	0,73
3	Introducción del tema	0,92
4	Desarrollo del tema	0,95
5	Conclusión del tema	0,96
6	Error al unir o separar palabras	0,95
7	Error en el significado de las palabras	0,75
8	Transcripción fonética de una palabra	0,87
9	Elisión o supresión incorrecta de sonidos	0,84
10	Redundancia	0,32
11	Uso de signos de puntuación	0,80
12	Uso de acentuación	0,79
13	Aplicación de reglas ortográficas	0,83
14	Uso de conectores	0,90
15	Concordancia	0,87

Fuente: Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Capítulo 3: Resultados

A continuación se presentan los resultados encontrados de tercero básico y cuarto diversificado respectivamente.

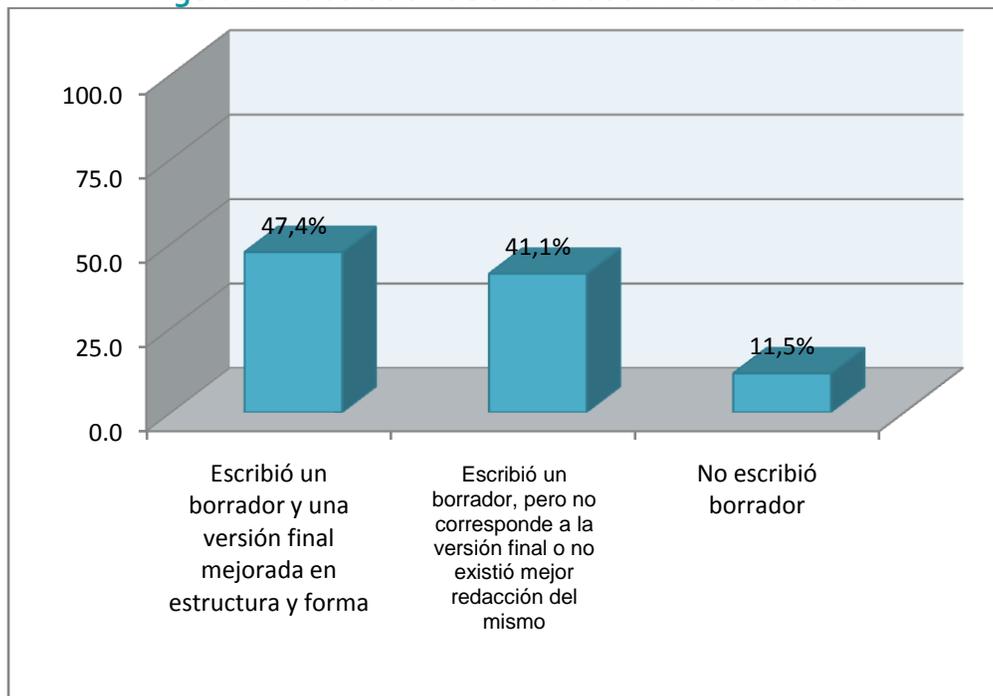
3.1 Resultados de tercero básico

3.1.1 Elaboración de un borrador

Se consideró importante verificar el proceso que realizó el estudiante para elaborar el texto. Por lo tanto, se analizó si el estudiante tuvo la capacidad de hacer un borrador y luego una versión final.

Los resultados mostrados en la figura 8 indican que la mayoría de estudiantes elaboraron un borrador con una versión final mejorada en estructura y forma. Sin embargo, otro porcentaje de textos no correspondió a la versión final o no presentó mejoras. Una pequeña cantidad de estudiantes no escribió un borrador.

Figura 8. Elaboración de un borrador. Tercero básico



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 1 se presenta un ejemplo en el que el estudiante elaboró un breve borrador donde escribió de manera general sobre los puntos que abordaría. En la versión final fue evidente que amplió y detalló la información de manera organizada.

Ilustración 1. Ejemplo de elaboración de un borrador. Tercero básico

BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN
TEMA: "Planes Futuros"	TEMA: "Planes Futuros"
<p>Mis planes futuros serían tal vez, estudiar en el INTECAP. Puede ser que lo que elija beneficie a la población. En el futuro me gustaría irme de mi casa y vivir sin problemas en algún terreno. Otra cosa que me gustaría sería trabajar para comprar otra consola de Nintendo para entretenerme un rato.</p>	<p>En esta última versión quisiera aclarar que no quiero vivir con el temor de aborrecer de salir a las calles. Mis planes para el futuro serían trabajar duro y con esfuerzo para lograr todo lo que quiero ser y hacer. Un plan sería el de no casarme porque no me gustaría tener una responsabilidad tan grande como la de tener hijos porque no quiero asumir una obligación. No es que yo sea irresponsable sino que es algo muy difícil. Otro plan futuro sería el de no estar involucrado en alguna mala ni cometer un delito.</p> <p>Un tercer plan futuro es de hacer alguna cosa que quede marcada en la historia o ganarme algún tipo de premio para poder ponerlo como un adorno en la sala de mi casa.</p> <p>En conclusión todo lo que quiero hacer es para convertirme en un ciudadano inocente para hacer algún beneficio a la población.</p>

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Otro ejemplo se muestra en la ilustración 2. El estudiante colocó una lista de temas en el borrador y en la versión final los redactó detalladamente.

Ilustración 2. Ejemplo de elaboración de un borrador. Tercero básico

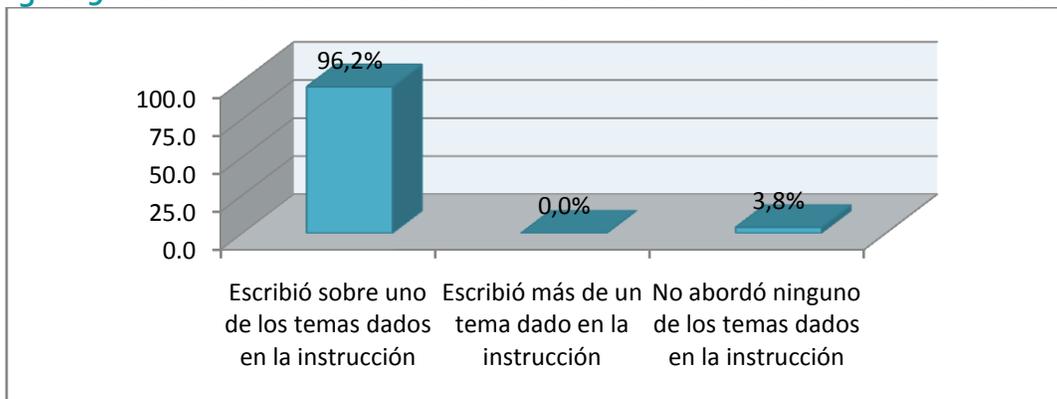
BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN
<p>Planes Futuros: Estar con mi mamá que me he propuesto y quiero lograr:</p>	<p>Planes Futuros</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Vivir de 3er básico en limpio - Seguir estudiando lo que más me gusta que es Cocina internacional. - Graduarme. - Tener un buen empleo - Comprar un carro bonito - Construir una casa para mi papá - Tener un restaurante - Llegar a vivir y tener 2 hijos - Construir mi casa con mi abuelo - Trabajar adelante a mi hijo - Vivir en paz y alegría, sobre todo siempre satisfecha por lo que he logrado. 	<p>Primero quiero ir de 3er básico en limpio. Luego seguir estudiando lo que más me gusta y es la cocina por lo tanto voy a seguir como estudiante. No quiero trabajar (ser) buscar un buen empleo. Quiero comprar un carro bonito para mí. Construir una casa en donde pueda vivir mi papá. Me gustaría tener un restaurante y cuando haya logrado todo esto me gustaría casarme y tener 2 hijos, construir de nuevo con mi abuelo una casa en donde podamos vivir cómodamente, trabajar a mi hijo adelante y vivir en paz y con alegría.</p>

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.2 Adecuación al tema solicitado

Se verificó si la redacción correspondía a algunos de los temas propuestos. En la figura 9 se puede observar que en general los estudiantes siguieron de manera adecuada esta instrucción.

Figura 9. Escribió sobre uno de los temas dados en la instrucción. Tercero básico



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.3 Coherencia textual

Se revisó la organización del texto que habían realizado los estudiantes para comprobar si tenían introducción, desarrollo y conclusión. En la tabla 13 se muestra que la mayoría de textos presentaron las tres partes esperadas para tener una estructura coherente, aunque un porcentaje de estudiantes no concluyó el tema.

Tabla 13. Coherencia textual. Tercero básico

Introducción		Desarrollo		Conclusión	
La introducción corresponde al tema, aunque sea breve	82.1%	El desarrollo está relacionado con la introducción y con el tema elegido	78.3%	La conclusión tiene relación con el desarrollo del tema	57.7%
La introducción no corresponde al tema	3.8%	El desarrollo no se relaciona con la introducción ni con el tema elegido o es repetitivo	17.9%	La conclusión posee poca o ninguna relación con el desarrollo del tema	7.7%
No existe introducción del tema	14.1%	No existe desarrollo del tema	3.8%	No existe conclusión	34.6%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 3 se muestra el ejemplo de una organización del texto con coherencia textual, ya que presenta introducción, desarrollo y conclusión.

Ilustración 3. Coherencia textual. Tercero básico

Primero voy a terminar tercero Básico luego seguire dibujo tecnico por que el dibuyo es mi pasión luego seguire mis practicas para llegar a la universidad	Introducción al tema
Y seguire arquitectura para ser una exelente arquitecta debo estudiar mucho y practicar asi cuando ya este graduada porer mucho empreño a mi trabajo para sacar adelante a mi familia por que para mi es muy importante la familia por que yo se que gracias a ellos voy a salir adelante por que ellos me apoyan mucho y para mi son una familia ejemplar para mi.	Desarrollo del tema
ademas yo quiero y se que voy a hacer muy bien mi trabajo por que se que es lo que a mi me gusta bueno me gusta y se que gracias a Dios lo voy hacer por que el me Bendice.	Conclusión del tema

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 4 se puede observar otro ejemplo de coherencia textual; el estudiante colocó una introducción y desarrollo fluidos, acompañados de una breve conclusión.

Ilustración 4. Coherencia textual. Tercero básico

Es importante cuidarlo porque nos da el aire que respiramos porque sino lo cuidamos, por eso se dan tantas enfermedades y por eso el agua se está acabando en los veranos por eso miramos tanta Desnutrición porque debemos apreciarla y cuidarla para que nuestros hijos no sufran la desnutrición para que disfruten la vida y no sufran penas de alimentos.

Introducción

El Medio Ambiente es importante para nosotros porque si lo destruimos nosotros mismos acabamos con nuestra vida con los niños y bebés que están naciendo.

Desarrollo

Nosotros lo podemos cuidar no quemando basura llantas y otras cosas de basura porque con eso estamos destruyendo y haciendo que cada año sea más fuerte el calor y cada vez más tiempo va a ser insostenible el "sol".

Por eso cuidarlo y hacer más cosas para que no se destruya el Medio Ambiente.

Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Otro ejemplo de un texto con coherencia es la ilustración 5.

Ilustración 5. Coherencia textual. Tercero básico

<p>Hola mi nombre es Crisbel soy una Chava muy divertida y con muchos Sueños. Quiero Estudiar, Prefiero llegar a la Universidad.</p>	Introducción
<p>Quiero llegar hacer una tranfórmación también quiero llegar hacer actriz yo se q mis Sueños no seran fácil pero con todo mi esfuerzo y carisma lo lograré. Quiero sacar adelante a mi familia.</p>	Desarrollo
<p>Quiero q mi mamá en el cielo se sienta muy orgullosa de mí también buscar a mi hermanito y alludarlo con todo amor y comprensión ya q nadie lo puede comprender solo yo.</p>	
<p>Pasando a otro tema. Sobre mi vida Personal Quiero Independizarme Salir a divertirme con mis amigas sanamente y ser muy pero muy feliz.</p>	Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011

Algunos estudiantes escribieron una frase como conclusión. Por ejemplo, en la ilustración 6 se concluyó de la siguiente manera: "Cuida el ambiente como cuidas tu vida".

Ilustración 6. Conclusión con una frase. Tercero básico

Es importante cuidar el medio ambiente por que así
podemos tener una mejor vida. El medio ambiente
es como nuestra casa, debemos cuidarlo por eso
cuidar las arboles, no contaminar bien etc.
Por que si cuidamos el medio ambiente tenemos una
vida mejor, más saludable y con mejor futuro.

El planeta tierra ambiental es nuestra casa y el
medio ambiente es donde vivimos por eso debemos
cuidarlo. Nosotros somos los culpables de contaminar
y también mucha persona detiene este problema que
nos afecta a todos. Si contaminación y destrucción
del medio ambiente lo podemos detener, sembrando
arboles y no contaminar los rios.

CUIDA EL AMBIENTE COMO CUIDAS TU

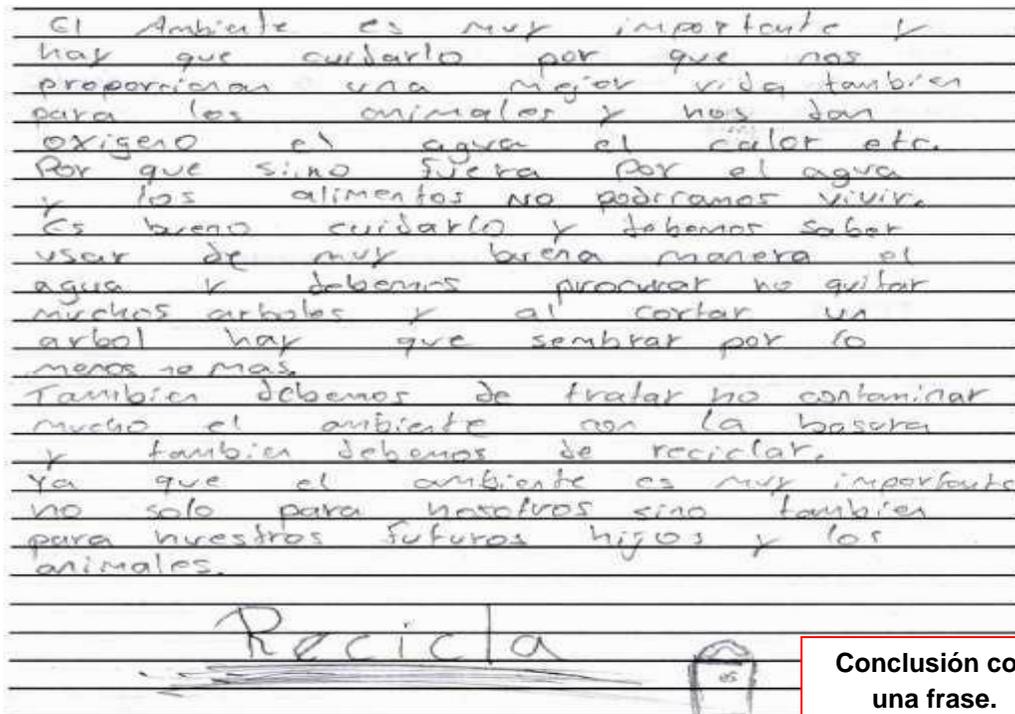
VIDA

Conclusión con
una frase.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 7 el estudiante escribió al finalizar “Recicla” y colocó un dibujo, mientras que las ilustraciones 8 y 9 presentan otro tipo de conclusiones: “Cuida el ambiente como cuidas tu vida” seguido de “Gracias” y “Este fue lo que me salió del corazón”.

Ilustración 7. Conclusión con una frase. Tercero básico



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Ilustración 8. Conclusión con una frase. Tercero básico

Es importante cuidar el medio ambiente porque así vamos a tener una mejor vida. El medio ambiente es nuestra casa, cuidarlo, no ensuciarlo, cuidar los árboles, no contaminar los ríos, etc.

Porque si cuidamos el medio ambiente tendremos un mejor estilo de vida, tendríamos una vida saludable, sana, buena y con un futuro mucho mejor.

El Planeta Tierra obviamente es nuestra casa, y el medio ambiente es el lugar donde vivimos, por eso debemos cuidarla.

Nosotros somos las causantes de toda la contaminación y también nosotros podemos evitar este problema que nos afecta a todos.

La contaminación y la destrucción del medio ambiente, la podemos evitar si todos colaboramos sembrando árboles, no tirando basura, y de muchas otras formas.

Cuida El Ambiente Como Cuidas
Tu Vida!!!

Conclusión con
una frase.

Gracias!!!

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Ilustración 9. Conclusión con una frase. Tercero básico

Este tema que desarrollare para mi° creo que es el mas importante.

El medio ambiente es primordial para la vida humana, ya que si no lo sabemos tratar no perdurara para todos los ciclos de este planeta.

Tiempos atras cuentan que el ahora no hera hace como era de abundancia celvestre, oxigeno natural. Pero eso se va acabando, poco a poco. Pero el que lo esta matando somos nosotros.

El medio ambiente tambien es importante en lo que es el alimento, el oxigeno.

Bueno el o la recomendación que hare aunque no este aqui es ser mas concientes de lo que haremos mas adelante, ser responsables en las indicaciones publicas de tu departamento, aldea, o comunidad.

Este fue lo que me salio del corazon gracias.

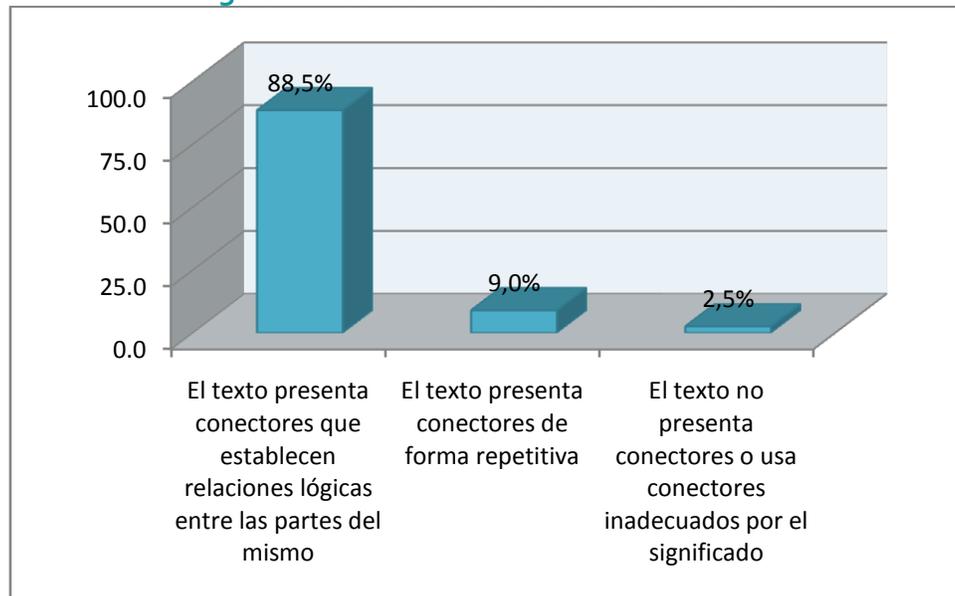
Conclusión con una frase.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.4 Cohesión textual

Otro aspecto importante de la estructura del texto es la cohesión, por lo que se revisó el uso de conectores en el texto. En la figura 10 se muestra que la mayoría de textos presentan conectores para establecer relaciones lógicas entre las oraciones y párrafos. Estos varían dentro del texto, siendo algunos de ellos: “y”, “entonces”, “luego”, “también”, “después”, “para”, “porque”.

Figura 10. Cohesión textual. Tercero básico



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 10 se muestra un ejemplo de cohesión textual, en el que el estudiante utilizó varios conectores adecuadamente.

Ilustración 10. Cohesión textual. Tercero básico

Yo cuando salga de tercero estoy dispuesta a seguir la carrera "Ciencias y Letras" **porque** creo que es muy buena para el futuro **y** para la vida **luego** quiero seguir estudiando en la universidad **y** sacar la carrera **después** o mi otra opción es ser una buena Arquitecta. **Luego** de que salga de la universidad ago mi casa **y** ayudare a las personas que necesitan mi ayuda **y** ayudare a mis padres por todo lo que hicieron por mi.

Después cuando tenga mis 28 años ya pensare en el matrimonio me casare **y** **tambien** ayudare a que no contaminen el ambiente ni quiten los árboles.

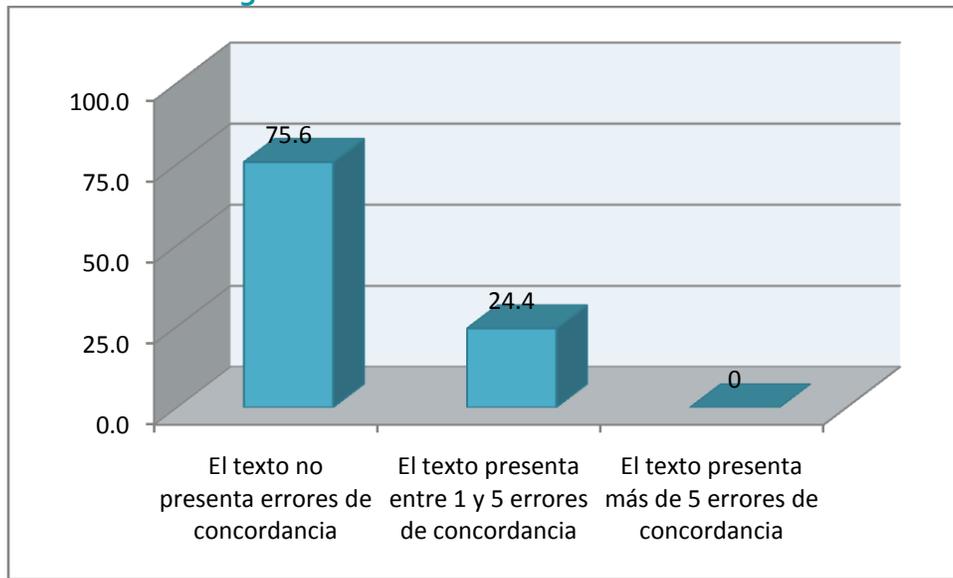
Para mi es muy bueno hace planes para el futuro **porque** así me ayudo más.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.5 Concordancia

Se verificó la concordancia de las oraciones encontrándose, en el mayor porcentaje de textos, escasos errores en el uso de número y género, como lo evidencia la figura 11.

Figura 11. Concordancia. Tercero básico



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 11 se muestra un ejemplo de error de concordancia de género. El estudiante colocó "convertirme en una ciudadano", cuando lo adecuado sería "convertirme en un ciudadano, o bien "convertirme en una ciudadana".

Ilustración 11. Error en concordancia de género. Tercero básico

convertirme en una ciudadano

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 12 se muestra un error de concordancia de número, ya que se colocó "para mí son una familia ejemplar", lo correcto es "para mí es una familia ejemplar", ya que hace referencia a un sustantivo singular.

Ilustración 12. Error en concordancia de número. Tercero básico

para mí son una familia ejemplar

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.6 Léxico

Respecto a la calidad del léxico, se evidenció que la mayoría de estudiantes escribieron adecuadamente. Sin embargo, en la tabla 14 se muestra el porcentaje de errores cometidos, los cuales fueron principalmente al unir palabras, por ejemplo “ami” en lugar de colocar “a mi” de forma separada; al separar palabras, por ejemplo colocar “con tigo” en lugar de “contigo” y al suprimir sonidos, por ejemplo “ciuda” en vez de ciudad. La menor cantidad reportada fue en el significado de las palabras, es decir, utilizarlas incorrectamente en la oración, así como en la transcripción fonética, al escribir la palabra tal como se habla, por ejemplo “pior” por peor.

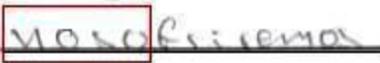
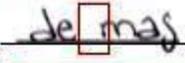
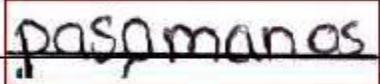
Tabla 14. Léxico. Tercero básico

Léxico	Unir o separar palabras	Significado de las palabras	Supresión de sonidos	Transcripción fonética
Escribió sin errores de léxico	55.1%	82.1%	66.6%	85.9%
Cometió entre 1 y 5 errores al unir o separar palabras	42.3%	16.6%	32.1%	12.8%
Cometió más de 5 errores al unir o separar palabras	2.6%	1.3%	1.3%	1.3%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 13 se muestran algunos errores de léxico recopilados de varios textos. En relación a unir palabras, se escribió junto “nosufriremos”, en lugar de “no sufriremos”; también escribió “de mas”, cuando lo correcto es “demás”. Por otro lado, se cometió un error en el significado de las palabras al escribir “un pasamanos para caminar al otro lado del centro comercial”, mientras que las palabras adecuadas serían “una pasarela”. Respecto a la supresión de sonidos, el estudiante escribió “ejempo”, en lugar de “ejemplo”. También se puede observar que colocó “embeses”, escrito de la forma incorrecta en que se dice, cuando lo adecuado es “a veces”. Probablemente estos términos han sido aprendidos durante el tiempo y de la misma forma en que se hablan, se escriben.

Ilustración 13. Uso incorrecto del léxico. Tercero básico

	"no sufriremos"	unión de palabras
	"demás"	separación de palabras
		error en el significado
	"ejemplo"	supresión de sonidos
	"a veces"	transcripción fonética

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Igualmente, se observó que algunos textos contenían pocas palabras, lo que refleja que los estudiantes carecían de vocabulario.

Ilustración 14. Uso incorrecto del léxico. Tercero básico

Es importante cuidar el medio ambiente por que a travez de eso podemos Respirar aire mas puro, Podemos ayudar a detena desastres tambien es importante cuidar el ambiente Para que el Planeta no se siga calentando. Hay que cuidar el ambiente Plantando arboles No tirando basura donde no se deve de tirar.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Sin embargo, también se encontraron algunos textos con un alto número de palabras no repetidas, lo cual supone una mejor fluidez verbal en estos estudiantes al momento de escribir. Así también, se pudo observar creatividad al redactar textos.

3.1.7 Ortografía

Respecto a la ortografía se encontró una gran cantidad de errores en el uso de signos de puntuación, acentuación y aplicación de reglas ortográficas (tabla 15).

Tabla 15. Ortografía. Tercero básico

Ortografía	Uso de signos de puntuación	Uso de acentuación	Uso de reglas ortográficas
Escribió sin errores de ortografía	3.8%	3.8%	23.1%
Cometió entre 1 y 5 errores de puntuación	44.9%	74.4%	61.5%
Cometió más de 5 errores de puntuación	51.3%	21.8%	15.4%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 15 se muestra un ejemplo del uso incorrecto de signos de puntuación, ya que el estudiante no colocó puntos ni comas. Por ello, se colocaron marcados con un círculo para evidenciar la necesidad de usarlos al leer el texto.

Ilustración 15. Error en uso de signos de puntuación. Tercero básico

Primero voy a terminar tercero básico. luego seguire dibujo tecnico por que el dibujo es mi pasión. luego seguire mis practicas para llegar a la universidad y seguire arquitectura para ser una exelente arquitecta debo estudiar mucho y practicar asi cuando ya este graduada podre mucho empeño a mi trabajo para sacar adelante a mi familia por que para mi es muy importante la familia por que yo se que gracias a ellos voy a salir adelante.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Otro de los errores cometidos con frecuencia fue de acentuación de palabras, como se puede observar en la ilustración 16, en la que no se colocó ninguna tilde.

Ilustración 16. Error en acentuación. Tercero básico

El medio ambiente es muy importante ya que
en él tenemos el oxígeno. El oxígeno es uno de los
recursos mas importantes por que sin él no podrían
vivir, los que tienen mas produccion de oxígeno son las
árboles ya que ellos respiran al contrario de nosotros
nosotros entramos oxígeno a nuestros pulmones y sacamos
dióxido de carbono.
No hay que bolar los árboles pero que tengamos
oxígeno y tomamos por los árboles es que
tiene la santa agua, el agua es uno de los
recursos mas importantes ya que sin el agua no
podrían vivir.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Además se encontraron errores en la aplicación de reglas ortográficas (ver ilustración 17).

Ilustración 17. Error en aplicación de reglas ortográficas. Tercero básico

Contaminando nuestros ayes ayes
les digan que no hagan eso
bueno ami me a pasado
yo esto es esto gente contaminar
el medio ambiente me gustaria
ablarles que no hagan eso par
Mi Se mica muy mal y

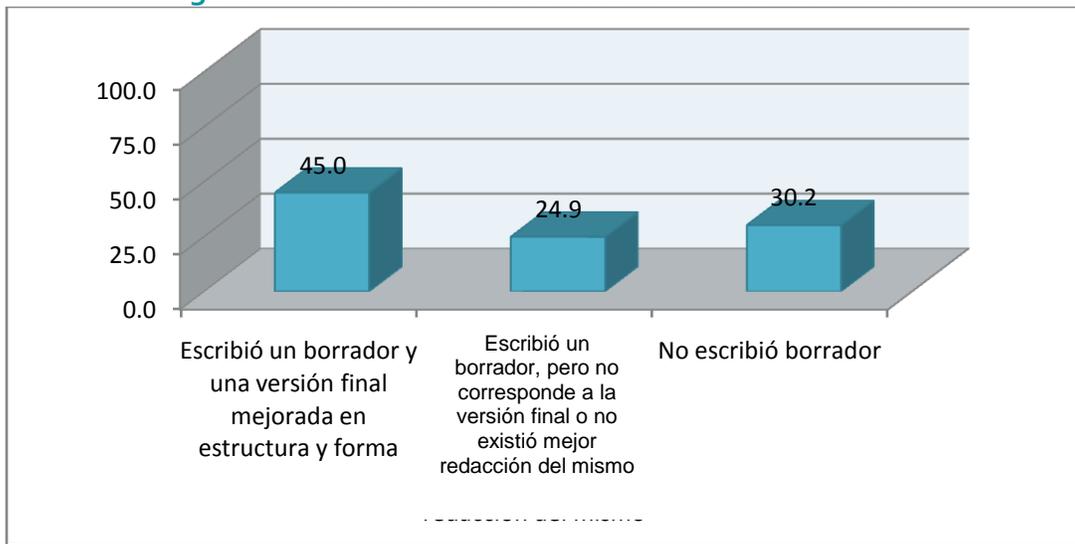
Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2 Resultados de diversificado

3.2.1 Elaboración de un borrador

Respecto al proceso de la escritura, se encontró que los estudiantes de cuarto diversificado con frecuencia elaboraron un borrador y una versión final, la cual en su mayoría presentó mejorías en estructura y forma. Sin embargo, hubo un porcentaje que no escribió un borrador, tal como se puede apreciar en la figura 12.

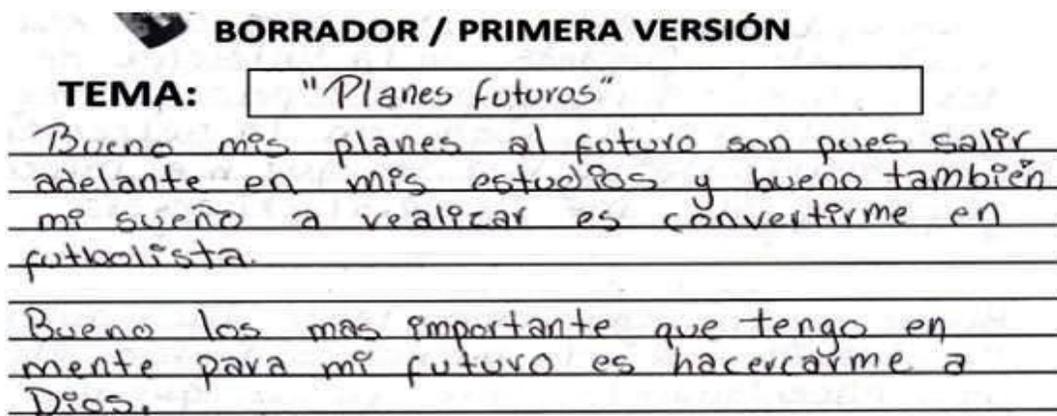
Figura 12. Elaboración de borrador. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 18 se muestra un ejemplo de un borrador, en el que se escribió el tema principal a desarrollar en la versión final, la cual presentó mejoría (ilustración 19).

Ilustración 18. Elaboración de un borrador. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Ilustración 19. Elaboración de una versión final mejorada. Cuarto diversificado

VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN

TEMA:

"Planes futuros"



Buenos mis planes a futuro como les
iba dicen es sobresalir en mis estudio
mi carrera de bachillerato en computación
sobresalir en la universidad y bueno y
por supuesto a graduarme.

Me carrera a futuro, me sueño y la entre-
ga que le daría es el fútbol es mi
sueño, bueno estoy empezando con ese
sueño estoy jugando en la Interclub de
los cremas sub-17, y pues espero que me
jalen a la mayor, jugar con la selección
de Guatemala y bueno que me miren
jugar y que me lleven al extranjero.

Bueno y lo más importante Dios quiero
hacerme a él, bueno e tenido algu-
nos acercamiento pero ya se que no
es suficiente y bueno mi plan a futuro
es servirle a él como a mis hermanos.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Sin embargo, algunos estudiantes también escribieron un borrador, pero estos no presentaron mejoría en la versión final (ilustración 20).

Ilustración 20. Elaboración de un borrador y versión final sin mejoras. Cuarto diversificado

BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN
<p>TEMA: Planes futuros</p> <p>Mis planes futuros son buenos, primero me gustaría ser chef, un dentista, e pasado en cantante pero lo que más me gustarías es ser un futbolista, me encanta el fútbol a donde quiera que voy con mis padres a pasear llevo mi balón, el club que más me interesa es Municipal pero he pensado si no lo lograra seguiría con mis demás planes como lo anterior, ser un gran trabajador o jugador y sobresalir en lo que más me gusta.</p>	<p>TEMA: Planes futuros</p> <p>Como había dicho con mis planes futuros era chef, dentista, o un futbolista o llegar a ser mas como el canto, con las carreras son las que quiero seguir en el futuro en la universidad. Pero como dije las que me interesan más es el fútbol y el dentista, y yo hare que esas sueños se hagan realidad por lo de dentista yo se que si lo lograre pero con el fútbol estoy un poco en duda ya que he intentado con y otra en meterme al club Municipal o comunicación pero no lo he logrado espero lograrlo mas adelante eso son mis planes.</p>

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Finalmente, existió el caso en que los estudiantes no elaboraron un borrador. Por ejemplo, en la ilustración 21 se observa que el estudiante utilizó la parte de borrador para empezar a escribir y continuó en el lado de la versión final, generando así un solo texto.

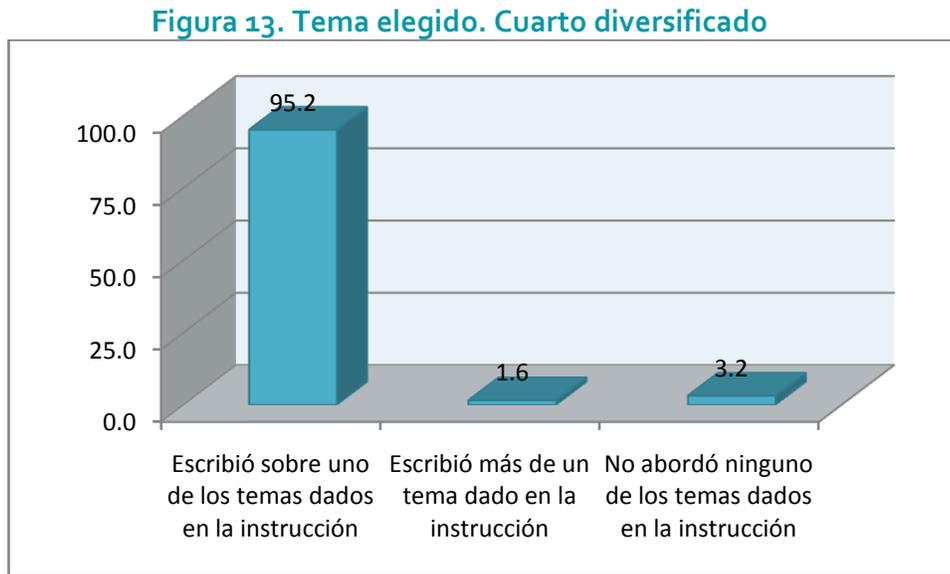
Ilustración 21. Texto sin borrador. Cuarto diversificado

BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN
<p>TEMA: "Planes futuros"</p> <p>pero llegar a la Universidad a Estudiar Psicología Industrial ya me agrada mucho ayudar a otras personas dandoles un consejo sano, que les ayude en su vida. También ganar el grado, poder obtener mi título, como estudio los domingos una carrera técnica, para ser más específica Técnica Operador y programador en Computación. También espero aprender los cursos y hacer poder tener 2 títulos para dentro de un año más o menos, Trabajar en una Empresa prestigiosa en donde pueda poner en práctica mis habilidades y mis logros. A través de todos mis estudios espero poder seguir estudiando hasta que me sea posible ya nada me da más alegría y satisfacción</p>	<p>TEMA:</p> <p>que seguir estudiando. Espero que a largo plazo con mis logros poder ayudar a personas que necesitan ayuda, espero sacar un profesorado en enseñanza media para darles clases a jóvenes como yo, y que puedan ser personas de éxito y orgullo para nuestro país. Cuando sea una Mujer Realizada Casarme y formar una familia</p>

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.2 Adecuación al tema solicitado

Otro aspecto del proceso de la escritura fue la elección del tema. En general se realizó de manera adecuada por los estudiantes ya que optaron por escribir sobre uno de los solicitados (figura 13).



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.3 Coherencia textual

De acuerdo a la coherencia del texto, en la tabla 16 se evidenció que la mayoría elabora una introducción, desarrollo y conclusión del tema elegido y que además muestra relación entre las partes. Sin embargo, se encontró un porcentaje de estudiantes que no introducen ni concluyen el tema, y que únicamente desarrollan el tema pero de manera repetitiva y sin estructura lógica.

Tabla 16. Coherencia textual. Cuarto diversificado

Introducción		Desarrollo		Conclusión	
Existe una introducción que corresponda al tema, aunque sea breve	73.5%	Desarrolló el tema relacionado con la introducción y con el tema elegido	73.5%	La conclusión tiene relación con el desarrollo del tema	58.7%
La introducción no corresponde al tema	5.3%	Sí desarrolló un tema aunque no se relaciona con la introducción ni con el tema elegido o es repetitivo	20.6%	La conclusión posee poca o ninguna relación con el desarrollo del tema	12.7%
No existe introducción del tema	21.2%	No desarrolló el tema	5.8%	No concluyó	28.6%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Un ejemplo se presenta en la ilustración 22, en la que se puede observar una introducción, desarrollo y conclusión adecuados al tema expuesto.

Ilustración 22. Coherencia textual. Cuarto diversificado

<p>En mis planes futuros pues tengo muchos para empezar quiero y deseo ser alguien importante pero eso no quiere decir que ahora no lo sea, quiero graduarme y estoy luchando y esforzandome para ser mi gran sueño en realidad.</p>	Introducción
<p>Mi segunda meta es seguir estudiando en la Universidad y poder graduarme de otra profesión. El apoyo de mis padres es mas importante para mi, ya que ellos confían y me dan el privilegio de seguir estudiando y quiero ser el orgullo de ellos, para demostrarles que me puedo esforzar por lo que quiero y que si se puede lograr lo que uno se propone, y ser el ejemplo de mis hermanos menores. Mi sueño es trabajar en una empresa y poder desempeñar todo el tiempo de estudio que lleve.</p>	Desarrollo
<p>Le doy gracias a Dios por haberme permitido seguir</p>	Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

La ilustración 23 es un ejemplo de una breve introducción, desarrollo y una pequeña conclusión, relacionadas entre sí y con el tema elegido por el estudiante.

Ilustración 23. Coherencia textual. Cuarto diversificado

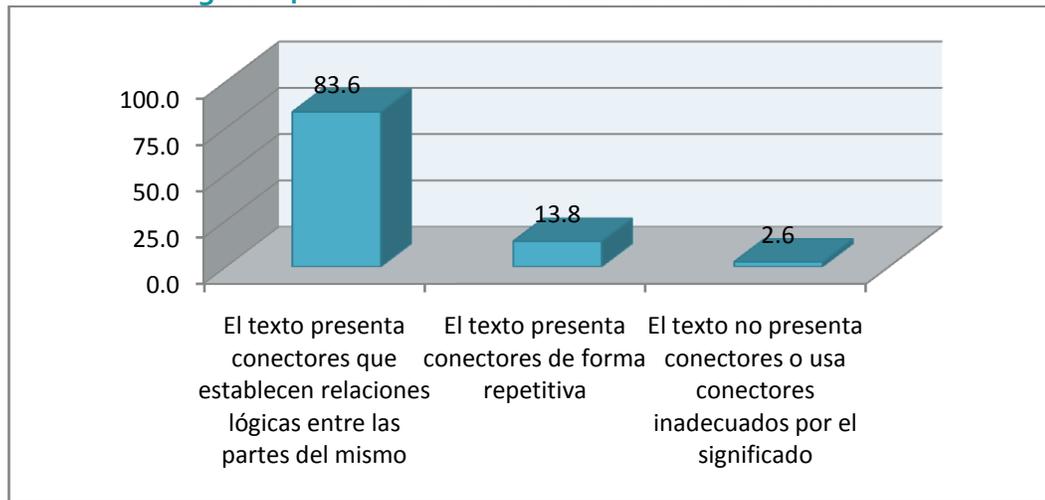
<p>Bueno, es importante desde ya, que nos intere- mos por nuestros planes futuros o metas de nues- tra vida futura.</p>	Introducción
<p>Debemos tomar un tiempo para pensar en lo que bamos a hacer por nosotros, nuestros hijos o seres queridos, que es lo que va a hacer que ganemos el pan diario, aparte de todo lo económico, tam- bien es importante pensar en lo que nos gusta hacer, como por ejemplo sueños y metas.</p>	Desarrollo
<p>A mí me gustaría que todos los guatemal- tecos y guatemaltecas nos interesáramos por lo espiritual y en las cosas que le agradan a nuestro padre Dios.</p>	
<p>Hay que recordar que con ayuda de Dios nuestros planes futuros los podemos lograr y muchas cosas más.</p>	
<p>* Buscad primeramente el reino de Dios, y todo lo demás vendrá por añadidura.</p>	Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.4 Cohesión textual

La mayoría de estudiantes escriben conectores que establecen relaciones lógicas entre las partes del texto, según se puede observar en la figura 14. En diversificado se observó que se utilizaron conectores con más frecuencia que en tercero básico, variando aún más las palabras utilizadas.

Figura 14. Cohesión textual. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Ilustración 24. Cohesión textual. Cuarto diversificado

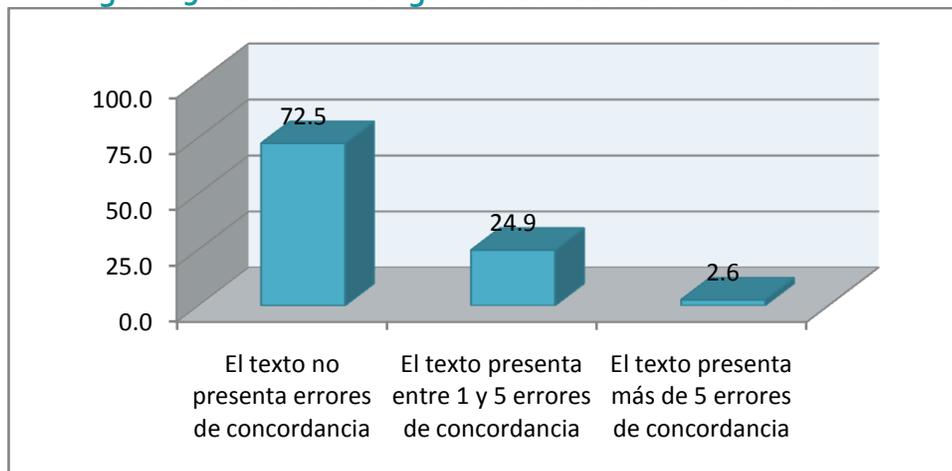
Mi plan futuro es llegar a ser un gran oficial del ejército de Guatemala. Al mismo tiempo tener una carrera universitaria teniendo tiempo en una oportunidad actuar en plano internacional destacarme, ser el mejor, representar a mi patria Guatemala en todo el mundo.
 Después de que lo haya logrado tendrá otros planes como el de formar un hogar con familia, darle buen ejemplo como lo hicieron mis padres con mí. No ser adicto a algo malo que pueda afectar en futuro a mi familia ya que mi ejemplo fue muy especial, mis padres no comaban, no fumaban, no nos dejaban solos. Ellos trabajaban dura mente por darnos estudio y fueron graduados de una gran profesión ya que eso también es sueño de ellos.
 Verlos triunfar en la vida.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.5 Concordancia

Respecto a los aspectos normativos del idioma, se revisó la concordancia gramatical. En la figura 15 se expone que la mayoría de textos no presentaron errores al escribir el género y número en las oraciones.

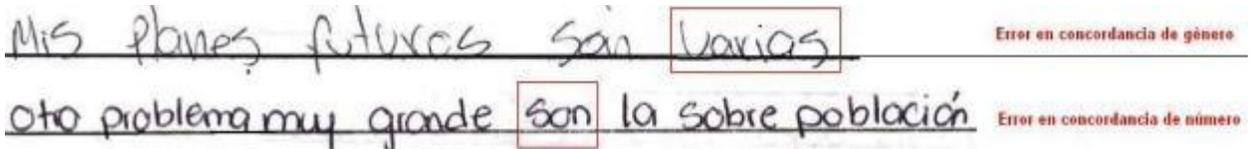
Figura 15. Concordancia gramatical. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 25 se presentan dos ejemplos con errores de concordancia. El estudiante colocó "mis planes futuros son varias" en lugar de "varios". Otro estudiante cometió un error de número al escribir "otro problema muy grande son la sobrepoblación", en lugar de "es la sobrepoblación", pues se hizo referencia a un sustantivo singular.

Ilustración 25. Errores de concordancia. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.6 Léxico

Respecto a la calidad del léxico se puede observar en la tabla 17 que en general los estudiantes escribieron con pocos errores de léxico, encontrándose que quienes cometieron, están entre 1 y 5 faltas al unir o separar palabras.

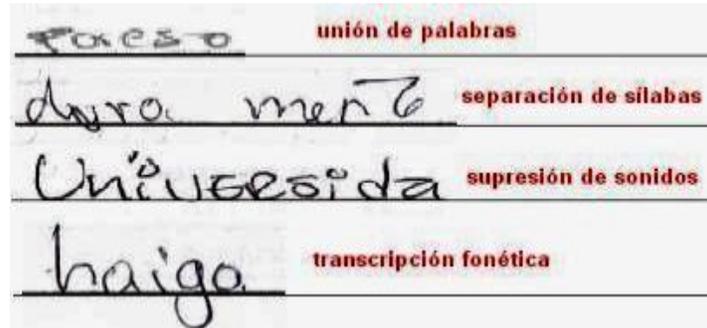
Tabla 17. Léxico. Cuarto diversificado

Léxico	Unir o separar palabras	Significado de las palabras	Supresión de sonidos	Transcripción fonética
Escribió sin errores de léxico	56.6%	87.8%	73.0%	82.5%
Cometió entre 1 y 5 errores de léxico	42.9%	12.2%	26.5%	17.5%
Cometió más de 5 errores de léxico	0.5%	0.0%	0.5%	0.0%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 26 se muestra un ejemplo de algunos errores en el léxico. Se puede observar que el estudiante unió las palabras "por eso", colocando "poreso". A la vez, escribió incorrectamente la palabra "duramente", separándola en dos: "dura mente". También se encontraron pocos errores en el significado de palabras, al escribir términos como "haya" y "allá". En relación a la supresión de sonidos, se escribió "universida" omitiendo la letra d y respecto a la transcripción fonética, apareció un ejemplo en el que se escribió "haiga" en lugar de escribir "haya".

Ilustración 26. Errores de léxico. Cuarto diversificado



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.7 Ortografía

Los errores que se cometieron con mayor frecuencia fueron los de ortografía, específicamente en el uso de signos de puntuación, acentuación y aplicación de reglas ortográficas, como se indica en la tabla 18.

Tabla 18. Ortografía. Cuarto diversificado

Ortografía	Uso de signos de puntuación	Uso de acentuación	Uso de reglas ortográficas
Escribió sin errores de ortografía	5.8%	7.9%	22.2%
Cometió entre 1 y 5 errores de ortografía	54.0%	73.0%	66.1%
Cometió más de 5 errores de ortografía	40.2%	19.0%	11.6%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 27 se presenta un texto que originalmente no tenía signos de puntuación, por lo que se colocaron y se marcaron con un círculo.

Ilustración 27. Errores de puntuación. Cuarto diversificado

Nuestro Ambiente, esta compuesto por todo lo que nos rodea y esta compuesto por la flora y la fauna. Tenemos que cuidar nuestro medio Ambiente porque el es el que nos proporciona Oxigeno, Alimentos, Agua, frio, calor, tambien se refiere al clima. Sin el nos moririamos.

No debemos contaminarla con basura, desechos, etc.

Nuestra capa de ozono se va rompiendo poco a poco por los descuidos que tenemos por incendios.

Nos quedaremos sin agua por que casi toda se va contaminando poco a poco.

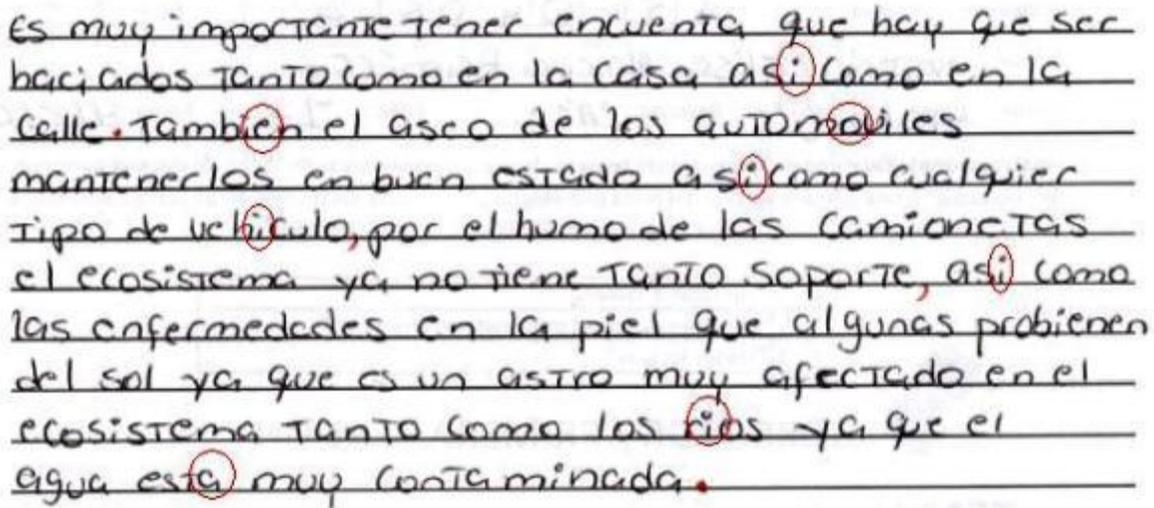
Si cortamos un arbol sembramos saó para que tengamos mas oxigeno limpio.

No contaminemos nuestro medio ambiente porque el es el que nos proporciona todo lo que ha diario necesitamos.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el ejemplo 28 aparecen errores de acentuación, pues en el texto no aparece ninguna tilde.

Ilustración 28. Errores de acentuación. Cuarto diversificado

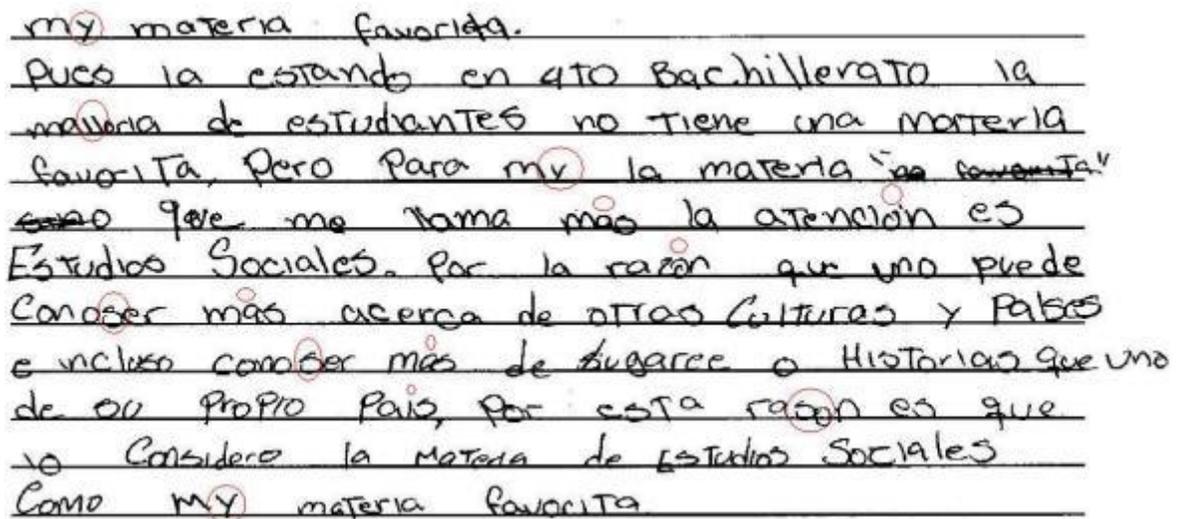


Es muy importante tener en cuenta que hay que ser
hacidos tanto como en la casa asi como en la
calle. Tambien el asco de los automoviles
mantenerlos en buena estado asi como cualquier
tipo de vehiculo, por el humo de las camionetas
el ecosistema ya no tiene tanto soporte, asi como
las enfermedades en la piel que algunas provienen
del sol ya que es un astro muy afectado en el
ecosistema tanto como los rios ya que el
agua esta muy contaminada.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el siguiente ejemplo, se observa un texto con varios errores en la aplicación de reglas ortográficas, así como en la acentuación y puntuación.

Ilustración 29. Errores de concordancia. Cuarto diversificado



my materia favorita.
Pues la estando en 4to Bachillerato la
maioria de estudiantes no tiene una materia
favocita, pero para my la materia "la favorita"
~~es~~ que me toma más la atención es
Estudios Sociales. Por la razón que uno puede
conocer más acerca de otras culturas y países
e incluso conocer más de lugares o historias que uno
de su propio país, por esta razón es que
yo considere la materia de estudios sociales
como my materia favorita

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Capítulo 4: Discusión de Resultados

Es evidente que el proceso de escritura de un estudiante de tercero básico y cuarto diversificado es mejor que el de un estudiante de primaria; existen textos con mejor estructura, más vocabulario y mayor organización. Sin embargo, aún carecen de la calidad esperada para el grado ya que se evidenciaron algunas fallas y aspectos específicos que a continuación se detallan, encontrando diferencias entre ambos grados evaluados.

Respecto al proceso de la escritura se encontró que la mayoría de los estudiantes elaboraron un borrador y una versión que con frecuencia mostraron mejorías en estructura y forma. Estos hallazgos hacen evidente que sí cumplieron adecuadamente con las instrucciones dadas, mostrando más conciencia en la importancia del borrador para planificar la escritura y organizar la información. Fueron pocos los casos en que no se presentaron mejorías, pues algunos estudiantes, principalmente de tercero básico, escribieron el mismo borrador y versión final. En otras ocasiones se evidenció que se corrigieron únicamente aspectos de forma como caligrafía y ortografía. Esta situación probablemente puede deberse a que en el aula se siguen trabajando dictados, planas o copias de libros y el docente sigue calificando únicamente estos aspectos, dejando de lado que el texto realmente transmita la información que se desea. Asimismo, algunos estudiantes no elaboraron un borrador, llamando la atención que el mayor porcentaje de estos se reporta en cuarto diversificado. Estos estudiantes demuestran que no conocen la importancia de la elaboración del borrador para planificar su escritura, lo cual puede deberse a que en el aula el docente trabaja con un enfoque de producto, en el que se escribe sin pensar previamente el objetivo y sin revisar para corregir.

En relación al tema redactado, en ambos grados se eligió uno de los temas propuestos, lo que demuestra que además de seguir instrucciones como anteriormente se afirmó, mostraron capacidad para adaptarse a una situación comunicativa determinada.

Por otro lado, se verificó la estructura de las partes del texto, es decir, la introducción, desarrollo y conclusión. Los hallazgos demuestran que en ambos grados la mayoría de textos presentaron adecuadamente esta organización, lo cual es satisfactorio considerando el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Sin embargo, un porcentaje menor redactó un tema de manera repetitiva o sin relación con la introducción, reflejando así algunos puntos importantes: el principal es la falta de planificación, ya que algunos estudiantes escriben sin

organizar previamente sus ideas; asimismo, no revisan lo escrito para comprobar que sea comprensible. Además surge nuevamente la deficiencia de los docentes para enseñar el proceso de la escritura. Otro aspecto que podría explicar esto es que en los estudiantes que mostraron este tipo de deficiencias, hay carencia de creatividad para redactar ideas nuevas.

Al analizar el producto de los estudiantes, se revisaron aspectos de la estructura que deben percibirse como eje central de la escritura, ya que son la base para que el texto comunique una idea. Es por ello que se evaluó la coherencia textual, que se refiere a la organización de las partes desde el punto de vista del significado de cómo son atribuidos a las palabras y oraciones, así como las relaciones que se establecen entre ellas (Atorresi, 2010). Relacionado a lo anterior se encontró que en ambos grados, los estudiantes -en un alto porcentaje-, lograron redactar un texto relacionando la introducción, con el desarrollo y la conclusión.

Debido a que las ideas deben estar organizadas y, sobretodo, relacionadas entre sí, en el proceso de la escritura se toma en cuenta la cohesión textual. De esto, se revisó si el texto tenía conectores que establecen relaciones lógicas entre los párrafos y las oraciones, encontrando la presencia de ellos en los escritos de los estudiantes de ambos grados.

Los conectores ayudan a que el texto se pueda leer en conjunto y no de forma aislada como una lista de oraciones o párrafos sin relación, por lo que estos hallazgos son valiosos porque demuestran que los estudiantes de estos grados ya tienen la capacidad de estructurar, ordenar y conectar las ideas para explicar las relaciones entre estas. De esta manera es más fácil construir el significado de un texto.

Otro de los aspectos a investigar fue el léxico y se revisó tanto la cantidad como la calidad de las palabras. En referencia a la cantidad, se determinó que los estudiantes tienen una baja riqueza del léxico ya que la proporción de la cantidad de las palabras no repetidas en el texto es poca en relación al total de las mismas. Esto orienta a pensar que los estudiantes tienen un escaso vocabulario. Se sabe que la eficiencia en lectura se debe a una amplitud en el vocabulario, entre otros predictores (Roselli, Matute, Ardilla, 2006), por lo que probablemente la lectura de estos estudiantes también es escasa.

Respecto a la calidad se encontró que algunos estudiantes cometieron entre uno y cinco errores de léxico, principalmente al unir o separar palabras y al suprimir sonidos por lo que omiten alguna letra o sílaba, situación que ya no debería suceder con tanta frecuencia en este nivel educativo. Existió una menor cantidad de errores en el significado de las palabras y en la transcripción fonética.

Las dificultades que surgen del léxico pueden suceder con frecuencia debido a que los estudiantes desconocen la forma correcta de escribir. Por lo tanto los docentes deben prestar atención a esto para trabajar en el aula actividades para incrementar y mejorar el léxico de los estudiantes.

Igualmente, existen elementos en el producto de los estudiantes que se categorizan como aspectos de forma, ya que corresponden a la normativa del idioma.

El primer aspecto se refiere a la concordancia gramatical, para lo cual las oraciones debían mostrar un adecuado uso de género y número. La mayoría de textos presentaron correctamente la concordancia gramatical en ambos casos. De acuerdo al informe de escritura del Ministerio de Educación de Perú (2006) dominar la concordancia significa más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan; se refiere a aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor.

Sin embargo, sí se encontraron entre uno y cinco errores de concordancia en algunos de los textos analizados. Esta dificultad puede surgir por dos razones: la primera se debe a que en el aula se enseña a los estudiantes de forma memorística las reglas gramaticales, pero no se les explica realmente el sentido y la importancia de utilizar las mismas. Esta situación podría deberse al bilingüismo, ya que de acuerdo a Pérez (1990), la dificultad del proceso se puede apreciar en los errores que comenten las personas cuyo primer lenguaje no establece esa diferenciación y que tratan de aprender una segunda lengua en la que sí se marca dicha diferencia.

El aspecto ortográfico fue el que mostró más errores, los cuales se encontraron principalmente al colocar signos de puntuación. En este sentido, Cassany y colaboradores (2000) dicen que la puntuación tiene una función que va más allá de la forma, ya que indica las unidades de procesamiento que abarca todas las palabras que se agrupan de acuerdo a algunos signos de puntuación; por lo tanto, orientan también a encontrar un sentido.

También aparecieron varios errores de acentuación y aplicación de reglas ortográficas. Probablemente, los docentes al trabajar escritura en el aula se enfocan más en aspectos de gramática y ortografía, por lo que no deberían surgir estas dificultades. Sin embargo, es probable que, aunque se califiquen estos aspectos, no se tenga la adecuada retroalimentación para corregir estos errores.

Se realizó un análisis de algunos factores que podrían incidir en el desempeño de la escritura. Para tercero básico se encontró que los estudiantes de Guatemala obtuvieron mejores resultados que los de Jalapa, pero en relación a Huehuetenango no presentaron ninguna diferencia. En cuarto diversificado se evidenció que las estudiantes lograron mejores resultados que los hombres. Sin embargo, es necesario explorar a profundidad la razón de estos hallazgos debido a las múltiples causas posibles.

Capítulo 5: Conclusiones

- A pesar que se evidenció una gran mejoría en la escritura de un estudiante de básicos y diversificado que de uno de primaria, algunos casos mostraron que aún carecen de la calidad esperada para el grado cursado.
- Los estudiantes de ambos grados pudieron seguir adecuadamente las instrucciones al escoger uno de los temas propuestos pudiendo adaptar la escritura a la situación comunicativa que se les planteaba.
- Los estudiantes de tercero básico y cuarto diversificado demostraron tener capacidad para elaborar un borrador y una versión final, aunque algunas veces esta última no presentó mejorías en estructura y forma, lo que evidencia desconocimiento de los pasos para elaborar un texto.
- Por otro lado, al buscar si tenían introducción, desarrollo y conclusión, en los resultados aparece que un alto porcentaje sí relacionaron las tres partes, pero también existen con frecuencia textos en los que el tema era repetitivo o no tenían relación las ideas entre sí.
- Respecto a la cohesión se encontró que sí se utilizaron conectores para relacionar las oraciones y párrafos entre sí. Algunos estudiantes los aplicaban correctamente, aunque la mayoría, utilizaba el mismo conector de manera repetida.
- Se evidenció que existe poca riqueza en el léxico, ya que el promedio de palabras no repetidas fue bajo en relación a la cantidad de palabras totales encontradas. Con frecuencia aparecieron errores al unir o separar palabras y al suprimir sonidos, lo cual no es lo esperado para el nivel de los grados cursados.
- Se encontraron pocos errores de género y número, lo que significa buena concordancia gramatical.
- En ortografía fue donde más errores aparecieron, principalmente al utilizar signos de puntuación, en la acentuación de las palabras y en la aplicación de reglas ortográficas.

- Los estudiantes de ambos grados demostraron dificultades en el proceso y producto de la escritura, por lo que es indispensable prestar más atención a estos datos para reorientar la enseñanza de la escritura.
- Estos resultados hacen evidente que en el aula no se está enseñando al estudiante un proceso apropiado para escribir un texto que les permita expresar el mensaje de manera adecuada y fácil de comprender para el lector.

Capítulo 6: Recomendaciones

- **Transformar la idea de la escritura, de ser una actividad para reproducir textos a una para producir textos**

Es recomendable cambiar la visión tradicional que se tiene de la escritura para transformarla en un enfoque holístico, en el que se pongan en práctica los aspectos cognitivos que requiere producir un texto.

En la escuela el enfoque de enseñanza de la escritura ha sido el de reproducir textos, a través de copias y dictados. Además los docentes únicamente evalúan aspectos de forma como gramática, ortografía y caligrafía, pero dejan a un lado la lingüística textual, siendo este el eje central de la escritura.

Por lo que es necesario cambiar el concepto que se tiene de la escritura como una actividad de transcripción de palabras y considerarla como una producción de significado, sobre todo tomando en cuenta que la escritura es un instrumento para la comunicación y desarrollo del pensamiento. Además estimula el desarrollo cognitivo y lingüístico, por lo tanto, favorece el aprendizaje de todas las áreas curriculares y fomenta el desarrollo social.

En consecuencia, el docente debe transformar el enfoque tradicional de la escritura y considerarlo como una expresión de ideas y sentimientos, así como una socialización de los conocimientos producidos. Esto se puede lograr a través de actividades de escritura reales, es decir, que se practique escribir una carta, una receta, unas instrucciones, etc.

- **Enseñar el proceso de la escritura**

Es importante que el docente enseñe a los estudiantes el proceso de producción de un texto, el cual está compuesto por tres etapas: planificación, redacción y revisión. De esta manera podrá formar escritores reflexivos, críticos, creativos y autónomos.

Es necesario prestarle atención a la etapa de planificación, ya que en ella es donde el niño deberá reflexionar sobre lo que va a escribir. Por lo tanto, es importante que el docente promueva el descubrimiento de temas interesantes para que vean la escritura como una oportunidad para crear y compartir producciones.

En este momento el docente puede activar los conocimientos previos del estudiante sobre el tema que se quiere escribir, a través de la búsqueda de información. También puede fomentar el diálogo para que el estudiante genere mentalmente el contenido que utilizará para escribir su composición. De esta manera podrá ir pensando cómo organizarlo, a qué audiencia pretende llegar y el objetivo que desea alcanzar, así podrá elaborar una imagen mental de lo que va a escribir. En este momento se debe enseñar al estudiante a elaborar un borrador, el cual puede ser en forma de lluvia de ideas, mapas conceptuales, esquemas, etc.

Respecto a la redacción, se debe procurar que los docentes den a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas, revisar sus propios errores, autocorregirse, reformular y mejorar lo que han escrito. Se debe considerar que el estudiante escriba conforme vayan surgiendo las ideas y deje por último la revisión del texto.

En el momento de la revisión, el docente se debe enfocar en verificar que lo escrito tenga relación con las intenciones de lo que se quería transmitir. Por lo tanto, se debe explicar al estudiante que el primer intento de escritura no puede ser considerado como la composición final, ya que a medida que regrese a lo ya escrito, podrá verificar si está o no produciendo el efecto que realmente quiere.

- **Enfocar la coherencia y cohesión textual como aspectos centrales de la escritura**

El docente debe empezar a desarrollar estrategias pedagógicas, como por ejemplo, la planificación para organizar las ideas, para que los estudiantes no trasladen la forma de comunicación oral espontánea al texto escrito.

Es importante que la enseñanza de la escritura se enfoque en orientar al estudiante a que pueda elaborar textos con estructura, organización y sentido, lo que es decisivo para interpretar un texto.

Para trabajar la coherencia se debe enseñar al estudiante a distribuir correctamente la información del texto, de manera que se evidencia una introducción, desarrollo y conclusión. Además, el contenido debe evitar ser repetitivo, o colocar información innecesaria y confusa. Esto se logra al escribir basado en un objetivo y tomando en cuenta el interés del lector.

En relación a la cohesión, es importante trabajar el uso adecuado de los conectores. Muchos de los estudiantes los conocen y los utilizan al hablar; sin embargo, muchas veces no toman conciencia de la importancia al momento de escribir, lo que podría suceder porque no se les ha fomentado. Estos son vitales para relacionar las ideas y permitir una lectura fluida al lector. Al mismo tiempo, logran darle vida al texto, ya que unen las oraciones y párrafos y evitan que se vean como una lista aislada de ideas.

- **Considerar la importancia de la lectura para una mejor escritura**

La lectura está relacionada con la escritura. El escritor al producir debe leer varias veces para verificar e ir modificando algunos aspectos y lograr que el texto sea claro y cumpla con el objetivo. Es por ello que la lectura se realiza antes, durante y después de redactar un texto.

Antes de empezar a escribir, es importante que los docentes fomenten la lectura a los estudiantes, ya que esto les permitirá tener más ideas para plasmarlas. Mientras se escribe, se debe recordar al estudiante que debe ir leyendo su redacción para verificar que se establezca una coherencia en lo escrito. Al finalizar, se debe volver a leer con una visión crítica para revisar y corregir el texto.

- **Permitir que los estudiantes sean creativos**

Con la creatividad se puede estimular la imaginación y el pensamiento de los estudiantes. Para que los docentes puedan enseñar a sus alumnos a ser creativos, deben recordar la importancia del producto de la escritura. Además, es importante fomentar la libre expresión, hacer actividades de escritura como contar experiencias, crear personajes, entre otras, y tener un cuaderno de escritura creativa para que anoten libremente sus experiencias, anécdotas y relatos que deseen.

- **Considerar la escritura como un medio de interacción social**

Se escribe para expresar ideas, conocimientos, sentimientos y para retener información. Al conocer esto, el estudiante podrá tomar conciencia de las demandas de la audiencia y podrá profundizar sus conocimientos sobre el lenguaje como herramienta para pensar, comunicar, aprender y solucionar problemas.

Los docentes deben realizar actividades que lleven a los estudiantes a descubrir la función social del lenguaje escrito, las cuales pueden realizarse a través de situaciones reales, oportunas y con propósito. Al mismo tiempo, promover el uso de materiales escritos existentes para que los estudiantes entiendan los usos sociales del lenguaje escrito.

- **Nuevas investigaciones en escritura**

Se sugiere continuar realizando evaluaciones de escritura para reportar el desempeño de esta área en diferentes grados y departamentos de los estudiantes del país. Además se sugiere que exploren diferentes factores que podrían explicar los resultados de escritura, con el objetivo de realizar cambios en el sistema y proporcionar información a docentes de lo que están enseñando actualmente e ir cumpliendo con los propósitos sugeridos de lo que deberían realizar.

Capítulo 7: Referencias Bibliográficas

- Arter, J.; Spandel, V.; Culham, R. y Pollard, J. (1994). *The Impact of Training Students to be Self-Assessors of Writing*. New Orleans. Paper presented at AERA.
- Asker-A'rnason, L.; Wengelin, A. y Sahle, B. (2008). Process and product in writing: a methodological contribution to the assessment of written narratives in 8 a 12-year-old. Swedish children using Script Log. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 33 (1), 143-152.
- Atorresi, A. (2010). *Compendio de los manuales del SERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E., y Rivera, S. (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México: sexto primaria y tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación.
- Borja, I. (2004). *La enseñanza de la escritura inicial y primaria*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brennan, R. (2001). *Generalizability Theory*. Springer: United States of America.
- Caldera, R. y Escalante, D. (2006). Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía* 27 (80), 371-405.
- Camara, W. (2007). *Standards for Educational and Psychological Testing: Influence in Assessment Development and Use*. En red: <http://teststandards.net/resources.htm>

- Cárdenas, B., Risco, R., Díaz, M., Acosta, I., Davis, D., Arrocha, O., Gómez, K., Pozo, E., y Morales, E. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (3).
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coker, D. y Ritchey, K. (2010). Curriculum-Based Measurement of Writing in Kindergarten and First Grade: An Investigation of Production and Qualitative Scores. *Council for Exceptional Child*, 2 (76), 175-193.
- Consejo Nacional de Medición Educativa. (2012). *Resources for Assessment Development A Bibliography for the Assessment Community*. En red: <http://ncme.org/>
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Fasting, R.; Thygesen, R.; Berge, K. L.; Evensen, L. S. y Vagle, W. (2009). National Assessment of Writing Proficiency Among Norwegian Students in Compulsory Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (6), 617-637.
- Gansle, K.; VanDerHeyden, A.; Noell, G.; Resetar, J. y Williams, K. (2006). The Technical Adequacy of Curriculum-Based and Rating-Based Measures of Written Expression for Elementary School Students. *School Psychology Review*, 35 (4), 435-450.
- Haertel, E. (2006). *Reliability*. En R. Brennan, *Educational Measurement* (4 ed., págs. 65-110). Westport: American Council on Education.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In Hamp-Lyons, L. (ed.), *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, 241-76. Norwood, NJ: Ablex.
- Hardison, C. y Sackett, P. (2008). Use of writing samples on standardized tests: Susceptibility to rule-based coaching and the resulting effects on score improvement *Applied Measurement in Education*.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (2007). *Proescri Primaria. Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

- Jiménez, J. E., O'Shanahan, I., Tabraue, M. d., Artiles, C., Muñetón, M. y Guzmán, R., (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20 (4), 786-794.
- Jiménez, J. (2012, 22 de enero). Siempre se ha creído que la lectura mejora la escritura, pero es al revés. Periódico *El Día*. España.
- Joint Committee on Testing Practices. (2004). *Code of Fair Testing Practices in Education*. En red: <http://www.apa.org/science/FinalCode.pdf>
- Knudson, R. (1998). College students' writing: an assessment of competence. *The Journal of Educational Research*, 92 (1), 13-19.
- Latif, B. y Gökhan, A., (2009). The Use of Analytic Rubric in the Assessment of Writing Performance -Inter-Rater Concordance Study-. *Revista de Educación de la Universidad de Turquía*. 1 (2). 107-125.
- Lee, Y. y Kantor, R. (2007). Evaluating Prototype Tasks and Alternative Rating Schemes for a New ESL Writing Test through G-theory. *International Journal of Testing*, 7(4), 353-385. En red: <http://web.ebscohost.com/>
- Martínez, M. (1997). *Proceso de lectura y escritura*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- Miller, D. y Crocker, L. (1990). Validation methods for direct writing assessment. *Applied measurement in education*, 3 (3), 285-296.
- Ministerio de Educación. (2007). *Curriculum Nacional Base del Nivel Primario*. DIGECADE: Guatemala.
- Ministerio de Educación. (2010). Propuesta de seguimiento y monitoreo de la implementación del Programa Nacional de Lectura "A leer se ha dicho" (fase piloto).
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Informe pedagógico de resultados*. Producción de textos escritos: segundo grado de primaria y sexto grado de primaria.

National Council on Measurement in Education (NCME) and American Council on Education (ACE). (2006). *Educational Measurement*. 4th. Ed. United States of America.

Pérez, M. (1990). ¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? *Revista Infancia y Aprendizaje* 50, (1).

Real Academia Española. (<http://lema.rae.es/drae/>).

Roselli, M., Matute, E., Ardilla, A. Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*. 42 (4), 200-210

Serafini, M. (1997) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. España: Paidós.

Struben, M. (2002) *Reading and Understanding more multivariate statistics. Chapter 2: Reliability and Generalizability Theory*. APA. P.23-66. United States of America.

Swift, B. (2003). *The mandate of a writing assistant*. University of California. En red:<http://people.ucsc.edu/~davidlaw/Swift.html>

Dirección General de Evaluación
e Investigación Educativa
–DIGEDUCA–