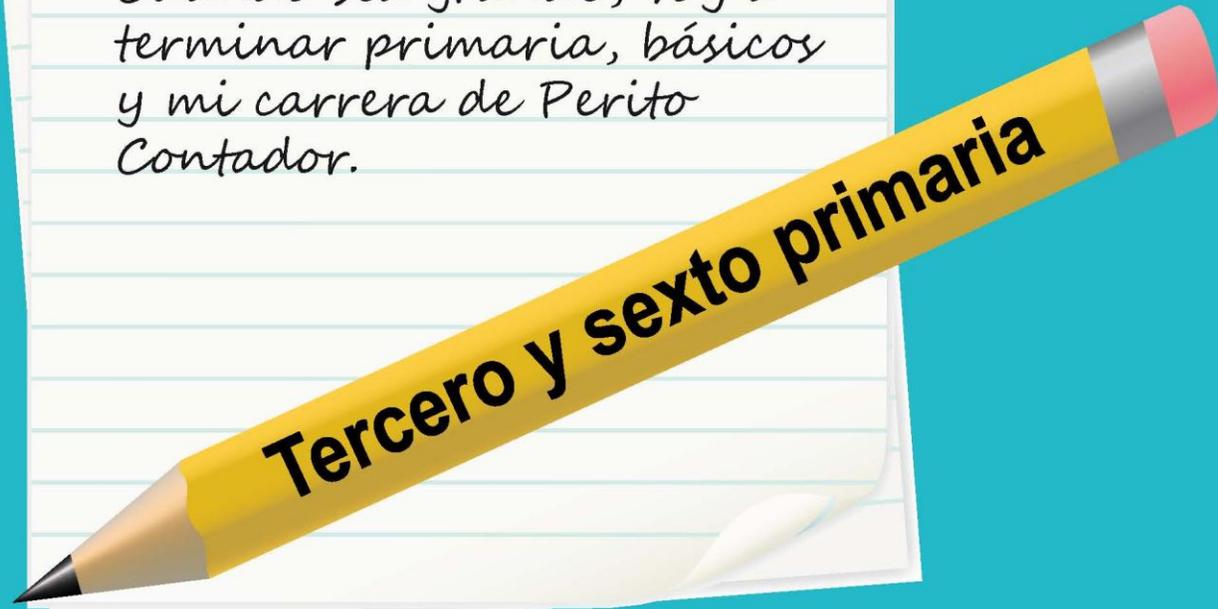




*Cuando sea grande, voy a terminar
primaria, básicos y mi carrera de Perito
Contador.*

*Cuando sea grande, voy a
terminar primaria, básicos
y mi carrera de Perito
Contador.*



Tercero y sexto primaria

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. Tercero y sexto primaria*. 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	9
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.....	13
1.2.2 Niveles de aprendizaje de la escritura	14
1.2.3 Aprendizaje de la escritura de acuerdo al Currículum Nacional Base	17
1.2.4 ¿Por qué es importante aprender la escritura?	18
1.3 Tipos de texto	19
1.4 Proceso de escritura	20
1.4.1 Planificación	22
1.4.2 Redacción	23
1.4.3 Revisión	24
1.5 Producto de escritura.....	25
1.5.1 Adecuación a una situación comunicativa	25
1.5.2 Coherencia textual	26
1.5.3 Cohesión textual.....	27
1.5.4 Concordancia	27
1.5.5 Léxico.....	28
1.5.6 Ortografía.....	29
1.6 Evaluación de la escritura.....	30
1.6.1 Métodos de evaluación de la escritura	30
1.6.2 Rúbricas para calificar la escritura	31
1.6.3 Metodología de calificación	33
1.6.4 ¿Por qué es importante evaluar la escritura?	34
Capítulo 2: Objetivos y Marco Metodológico	35
2.1 Objetivo general	35
2.2 Metodología.....	35
2.2.1 Muestra	35

2.2.2 Instrumentos	37
2.2.3 Procedimiento.....	38
2.2.4 Análisis	40
Capítulo 3: Resultados	53
3.1 Resultados de tercero primaria.....	53
3.1.1 Elaboración de un borrador.....	53
3.1.2 Adecuación al tema solicitado.....	54
3.1.3 Coherencia textual.....	55
3.1.4 Cohesión textual.....	58
3.1.5 Concordancia	59
3.1.6 Léxico	60
3.1.7 Ortografía	62
3.1.8 Características de la escritura de tercero primaria.....	63
3.2 Resultados de sexto primaria	70
3.2.1 Elaboración de un borrador.....	70
3.2.2 Adecuación al tema solicitado.....	72
3.2.3 Coherencia textual	73
3.2.4 Cohesión textual	74
3.2.5 Concordancia	76
3.2.6 Léxico	77
3.2.7 Ortografía.....	78
3.2.8 Características de la escritura de sexto primaria	81
Capítulo 4: Discusión de resultados.....	84
Capítulo 5: Conclusiones.....	87
Capítulo 6: Recomendaciones.....	88
Capítulo 7: Rerefencias bibliográficas.....	92

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Competencias de escritura según el CNB de primaria	17
Tabla 2. Tipos de texto	19
Tabla 3. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero primaria por departamento	36
Tabla 4. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero primaria por edad.....	36
Tabla 5. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de sexto primaria por departamento	36
Tabla 6. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de sexto primaria por edad.....	37
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	46
Tabla 11. Resultados del estudio de decisión	48
Tabla 12. Confiabilidad entre jueces	52
Tabla 13. Coherencia textual. Tercero primaria	55
Tabla 14. Léxico. Tercero primaria	61
Tabla 15. Ortografía. Tercero primaria	62
Tabla 16. Coherencia textual. Sexto primaria	73
Tabla 17. Léxico. Sexto primaria	77
Tabla 18. Ortografía. Sexto primaria	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de adquisición de la escritura.....	15
Figura 2. Modelo procesual.....	22
Figura 3. Proceso de calificación de las pruebas.....	39
Figura 4. Diagrama de Venn para Diseño de dos facetas.....	44
Figura 5. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de jueces.....	50
Figura 6. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de ítems.....	51
Figura 7. Elaboración de un borrador. Tercero primaria.....	53
Figura 8. Escribió sobre uno de los temas dados en la instrucción. Tercero primaria.....	55
Figura 9. Cohesión textual. Tercero primaria.....	58
Figura 10. Concordancia. Tercero primaria.....	59
Figura 11. Elaboración de borrador. Sexto primaria.....	70
Figura 12. Tema elegido. Sexto primaria.....	72
Figura 13. Cohesión textual. Sexto primaria.....	74
Figura 14. Concordancia. Sexto primaria.....	76

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Elaboración de un borrador. Tercero primaria.....	54
Ilustración 2. Errores en coherencia textual. Tercero primaria.....	56
Ilustración 3. Coherencia textual. Tercero primaria.....	57
Ilustración 4. Cohesión textual. Tercero primaria.....	58
Ilustración 5. Oración con adecuada concordancia. Tercero primaria.....	59
Ilustración 6. Error de número. Tercero primaria.....	60
Ilustración 7. Error de número. Tercero primaria.....	60
Ilustración 8. Errores de léxico. Tercero primaria.....	61
Ilustración 9. Errores de léxico. Tercero primaria.....	62
Ilustración 10. Errores de ortografía. Tercero primaria.....	62
Ilustración 11. Producción extensa de la escritura. Tercero primaria.....	64
Ilustración 12. Poca producción en la escritura. Tercero primaria.....	65
Ilustración 13. Escaza producción en la escritura. Tercero primaria.....	65
Ilustración 14. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria.....	66

Ilustración 15. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria	66
Ilustración 16. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria	67
Ilustración 17. Letra legible. Tercero primaria.....	67
Ilustración 18. Letra de molde. Tercero primaria	68
Ilustración 19. Letra de carta. Tercero primaria	68
Ilustración 20. Dificultad para descifrar el texto. Tercero primaria	69
Ilustración 21. Texto ilegible. Tercero primaria.....	69
Ilustración 22. Texto ilegible. Tercero primaria	69
Ilustración 23. Elaboración de un borrador. Sexto primaria.....	71
Ilustración 24. Adecuación al tema. Sexto primaria	72
Ilustración 25. Coherencia textual. Sexto primaria	74
Ilustración 26. Cohesión textual. Sexto primaria	75
Ilustración 27. Cohesión textual. Sexto primaria.....	76
Ilustración 28. Error en la concordancia de número. Sexto primaria.....	77
Ilustración 29. Errores de léxico. Sexto primaria	78
Ilustración 30. Errores ortográficos. Sexto primaria	79
Ilustración 31. Errores ortográficos. Sexto primaria	79
Ilustración 32. Errores de léxico y ortográficos. Sexto primaria	80
Ilustración 33. Extensa producción de la escritura. Sexto primaria	81
Ilustración 34. Escasa producción de la escritura. Sexto primaria	82
Ilustración 35. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria	82
Ilustración 36. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria	83
Ilustración 37. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria	83

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar las destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria. Para esto se aplicó una prueba de escritura a una muestra de 1 410 estudiantes de tercero primaria y 1 036 estudiantes de sexto primaria, 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, realizando un proceso que garantizó la confiabilidad y validez de las mismas. De esta manera se pudieron generalizar los datos para la muestra evaluada y llegar a las conclusiones que se presentan en este informe.

De acuerdo a los resultados analizados, al finalizar el año escolar los estudiantes de tercero y sexto primaria desconocen el proceso para elaborar un texto, ya que demostraron dificultad para elaborar tanto el borrador como la versión final. En relación al producto de la escritura, se encontraron textos carentes de coherencia textual y con conectores repetitivos. Se reflejaron errores al unir o separar palabras, en la supresión de sonidos y en la transcripción fonética. Las oraciones presentaron errores en la concordancia gramatical, así como errores de 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, así como los pasos para realizar una escritura adecuada y obtener un producto de calidad. 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 y sexto primaria. 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 I: 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.

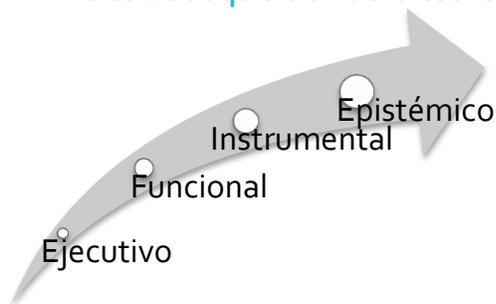
En este sentido, la labor del docente se considera fundamental desde las primeras etapas de la adquisición del lenguaje. El docente debe estimular a sus estudiantes desde sus primeras producciones escritas y acompañarlos en el proceso de adquisición de la escritura como facilitador y orientador de este 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: DIGEDUCA 2011, 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 Aprendizaje de la escritura de acuerdo al *Curriculum Nacional Base*

El área de Comunicación y Lenguaje L1 comprende dos componentes: escuchar y hablar -que son actitudes comunicativas- y leer y escribir, que se refiere a la creación y producción comunicativa (Ministerio de Educación, 2007).

En tercero y sexto primaria, los estudiantes deben adquirir la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y divulgar información escrita. Para lograrlo, se deben trabajar las competencias 5 y 7 establecidas en el *Curriculum Nacional Base* (tabla 1).

- La competencia 5 se refiere a la producción de textos de diversos géneros, como medio de expresión, adaptados a requerimientos personales, escolares y socioculturales.
- La competencia 7 se refiere a la capacidad de los estudiantes para expresar intenciones concretas de comunicación utilizando elementos normativos del lenguaje escrito.

Tabla 1. Competencias de escritura según el CNB de primaria

No. de competencia	Competencias de tercero primaria	Competencias de sexto primaria
5	Expresa sus ideas por escrito utilizando la estructura de las palabras y las modificaciones que sufren en su relación con las demás.	Produce textos de diversos géneros, como medio de expresión, adaptados a requerimientos personales, escolares y socioculturales.
7	Redacta textos con diferentes propósitos apegándose a las normas del idioma.	Expresa intenciones concretas de comunicación utilizando elementos normativos del lenguaje escrito.

Fuente: Ministerio de Educación, 2007.

De acuerdo al *Curriculum Nacional Base* de tercero y sexto primaria, (Ministerio de Educación, 2007) para evaluar que se haya alcanzado el logro en la competencia de escritura, se debe verificar que el estudiante:

- Redacte textos planeando cuidadosamente el proceso de su elaboración.
- Aplique un proceso de revisión sistemática a los textos que produce para facilitar su comprensión.
- Organice la información secuencialmente de manera que se evidencie el principio, desarrollo y fin, respetando la normativa del idioma.
- Produzca textos con diferentes intenciones individuales y cooperativamente, empleando la estructura textual correspondiente asegurando coherencia en la presentación de sus ideas.
- Utilice la ortografía puntual, acentual y literal.
- Incluya en los textos que escribe, elementos que señalan matices semánticos.
- Integre en los textos que escribe, los rasgos propios del lenguaje figurado.
- Utilice las diferentes categorías de palabras para ampliar el significado de su expresión escrita.
- Integre los aspectos lexicales y gramaticales del idioma en la producción de textos escritos.

1.2.4 ¿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 la competencia número 5 en la 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 dos 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 2. 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.

Tipo de texto continuo	Tema	Aspectos textuales
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.
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).

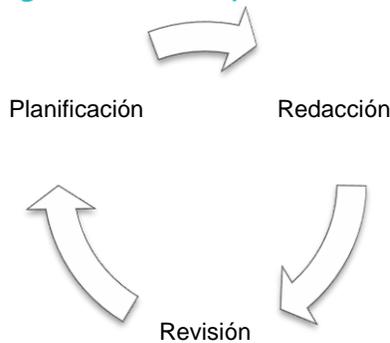
La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde se guardan los conocimientos lingüísticos y culturales, proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación. Tiene participación en la toma de decisiones del tema a escribir, ya que actúa para recordar el conocimiento 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 las 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 (Atorresi, 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, 1998).

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 traten 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 y sexto primaria.

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

Se aplicó una prueba de escritura a una muestra de 1 410 estudiantes de tercero primaria y 1 036 estudiantes de sexto primaria. Se tomaron en cuenta los establecimientos involucrados en la evaluación del Programa Nacional de Lectura diseñado y realizado en 2010. Los establecimientos pertenecieron a los departamentos de Guatemala, Jalapa, Huehuetenango y Quiché.

Para reportar los resultados de los estudiantes, se escogió una muestra aleatoria de pruebas aplicadas para calificarlas, debido a que este proceso se realizó a través de un juicio de expertos. La muestra se organizó para que se revisara un porcentaje similar por departamento y por grado

En tercero primaria, del total de pruebas que los estudiantes respondieron, se calificaron 706 pruebas con una rúbrica. Estas se escogieron a manera que la distribución fuera equivalente por cada departamento.

En la tabla 3 se muestra la distribución por departamento. Se observa que el mayor porcentaje de pruebas calificadas son las de Quiché, esto se debe a que en la muestra de establecimientos evaluados se encontraron más estudiantes de este grado. Por otro lado, en Jalapa se encontró una menor cantidad.

Tabla 3. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero primaria por departamento

Guatemala	23.3%
Huehuetenango	26.5%
Jalapa	17.0%
Quiché	33.2%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

La muestra de tercero primaria estaba conformada por 47.6% de niñas y 52.4% de niños. La edad de los estudiantes se puede observar en la tabla 4; el 61.4% se encontraba en la edad esperada para el grado, es decir, entre 9 y 10 años.

Tabla 4. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de tercero primaria por edad

8 años o menos	3.5%
9 - 10 años	61.5%
11 años o más	35%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En sexto primaria se calificaron 519 pruebas del total que fueron aplicadas. En la tabla 5 se muestra la distribución por departamento. Se encontró que de la muestra evaluada, en Huehuetenango hubo un porcentaje más alto de estudiantes en sexto primaria, lo que contrasta con Jalapa.

Tabla 5. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de sexto primaria por departamento

Guatemala	25.4%
Huehuetenango	32.5%
Jalapa	15.6%
Quiché	26.5%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

La muestra de sexto primaria estaba conformada por 42.3% de niñas y 57.7% de niños. Las edades de los estudiantes que se muestran en la tabla 6, evidencian que el 56.3% se encontraban en las edades esperadas para el grado, entre los 12 y 13 años.

Tabla 6. Distribución de la cantidad de pruebas calificadas de sexto primaria por edad

11 años o menos	5.5%
12 - 13 años	56.3%
14 años o más	38.2%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

2.2.2 Instrumentos

Se elaboró una prueba de escritura adaptada para el nivel primario y para calificarla, se elaboró 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 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 puntaje 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 realizar la investigación que se presenta a continuación.

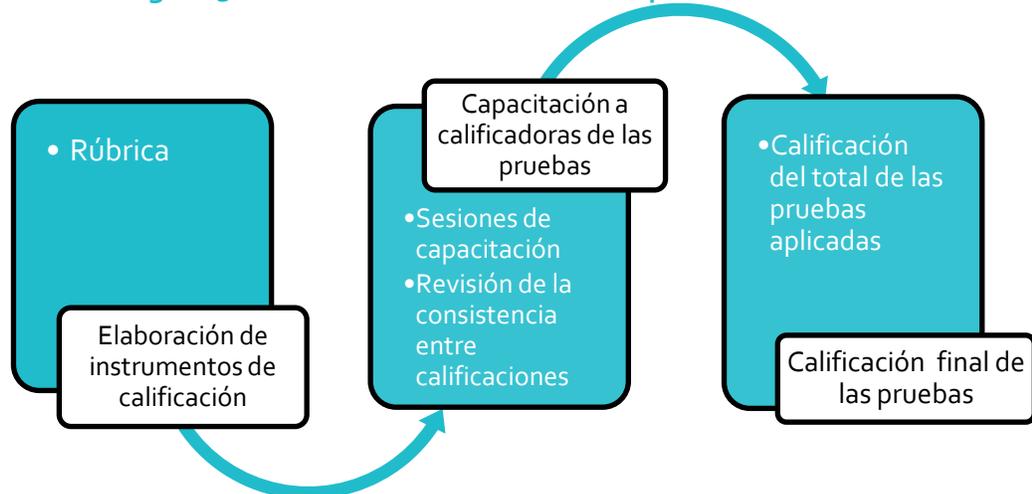
Para poder utilizar dicho instrumento se realizó la aplicación de una prueba piloto para verificar que fuera válida la evaluación de este constructo. La aplicación se llevó a cabo en la Escuela Oficial Rural Mixta “Justo Rufino Barrios” de San Pedro Sacatepéquez. Luego del pilotaje, se realizaron algunos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

Figura 3. 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. Se les llamó jueces, ya que emitirían su opinión, según su experiencia. Estas personas debían ser docentes de primaria del área de Comunicación y Lenguaje.

Se realizaron varias sesiones de capacitación para eliminar la subjetividad individual en la calificación. Los jueces se reunieron constantemente para revisar un grupo de pruebas idénticas utilizando la rúbrica, esto, con el fin de homogenizar el criterio y el conocimiento de cada uno de los aspectos a medir. Luego, se discutieron los resultados entre todos.

Al existir acuerdo entre los calificadores de la prueba, se inició el proceso definitivo de calificación. Este consistió en proporcionarle a cada calificador un grupo de pruebas equivalentes en grado (3ro. y 6to.) y departamento, las cuales tenían que calificar utilizando la misma rúbrica que utilizaron 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.

Posteriormente 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, razón por la cual, se definen los términos y el procedimiento utilizado para garantizarlo en este proceso.

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 confiabilidad 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 calificadores 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.

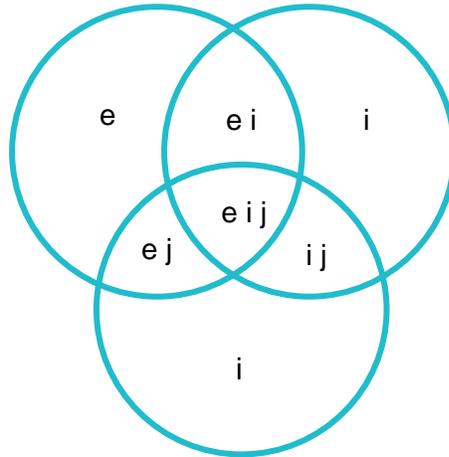
- **Estudio de Generalizabilidad**

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 4).

Figura 4. Diagrama de Venn para Diseño de dos facetas



Fuente: 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 intraclass 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 variancia 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 coeficiente G debajo de 0.50 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	Coefficiente de Generalizabilidad
1	Elaboró un borrador	P	0,18	0.54
		J	0,02	
		PJ	0,15	
2	Eligió 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	
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	

#	Aspectos que mide la rúbrica		Varianza de las observaciones individuales	Coefficiente de Generalizabilidad
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
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

Explorando las destrezas de escritura - Tercero y sexto primaria

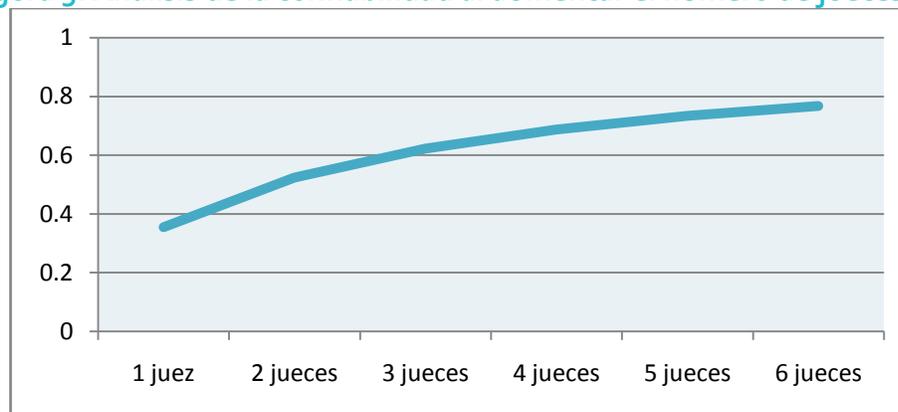
#	Aspectos que mide la rúbrica	P	J	Puntuaciones universo	Puntuaciones observadas	Coefficiente de Generalizabilidad
7	Error en el significado de las palabras	56	1	0,04	0,13	0,33
		56	2	0,04	0,09	0,50
		56	3	0,04	0,07	0,60
		56	4	0,04	0,06	0,67
		56	5	0,04	0,06	0,72
		56	6	0,04	0,06	0,75
8	Transcripción 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
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

#	Aspectos que mide la rúbrica	P	J	Puntuaciones universo	Puntuaciones observadas	Coefficiente de Generalizabilidad
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 5 se observa el aumento de la confiabilidad de 1 a 6 jueces con 15 ítems en el apartado de la rúbrica.

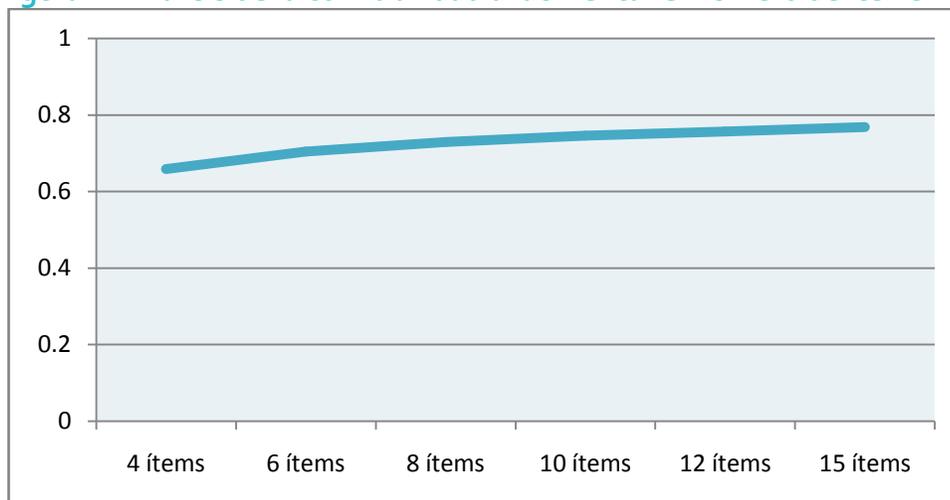
Figura 5. Análisis de la confiabilidad al aumentar el número de jueces



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la figura 6 se observa el aumento de la confiabilidad de 4 a 15 ítems en la rúbrica con 6 jueces.

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



Fuente: Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Al obtener estos datos se realizó un análisis para verificar la confiabilidad entre jueces para comprobar que, sin importar qué juez calificó a un mismo estudiante, siempre se le debió asignar el mismo valor.

Para esto se realizó el siguiente análisis:

$$Vp / ((Vp + Vpr / r) = \text{Confiabilidad entre jueces}$$

En donde:

Vp: Varianza de los estudiantes

Vpr: 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 de tercero y sexto primaria respectivamente.

3.1 Resultados de tercero primaria

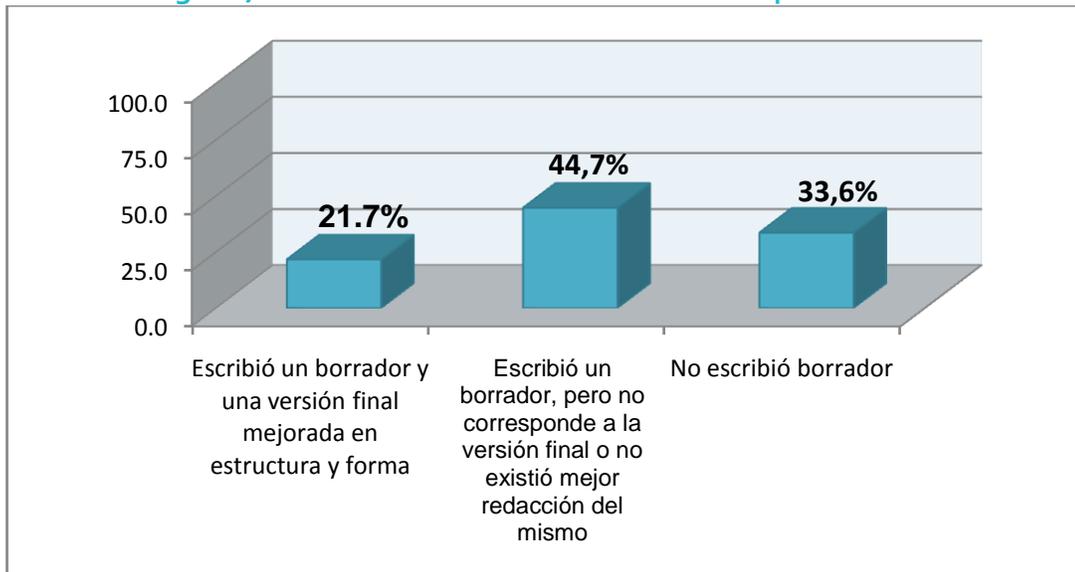
3.1.1 Elaboración de un borrador

En relación a los resultados, 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 para presentar.

En la figura 7 se muestran los resultados encontrados sobre el uso del borrador. Se encontró que la mayoría de estudiantes escribió un borrador. Sin embargo, este no presentó mejor redacción o no correspondía a la versión final del texto.

Únicamente el 21.7% de los estudiantes logró realizar adecuadamente este proceso. Por otro lado, se encontró un 33.6% de estudiantes que no escribió un borrador. De acuerdo al CNB los estudiantes a esta edad deben tener la capacidad de planificar, redactar y revisar un texto.

Figura 7. Elaboración de un borrador. Tercero primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 1 se presenta la imagen de un borrador y una versión final. Se puede observar que el estudiante escribió inicialmente ideas generales del texto y luego lo redactó de una manera detallada profundizando en el tema.

Ilustración 1. Elaboración de un borrador. Tercero primaria

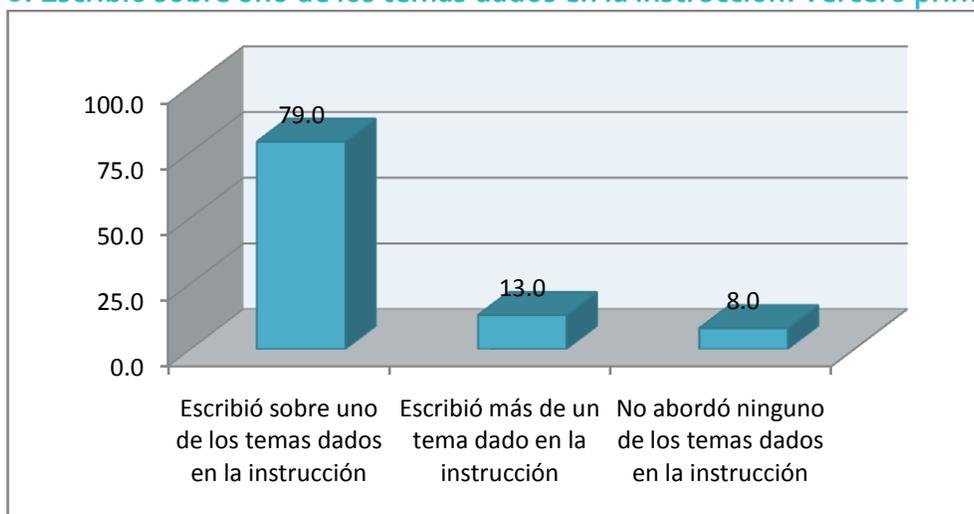
BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN
TEMA: "Cuando sea grande"	TEMA: "Cuando sea grande"
cuando sea grande voy a ser doctora y les dare la medicinas para que se le quite la enfermedad a las personas que necesitan el doctor	Yo voy a ser doctora en la carrera para curar a los enfermos si tienen dolor de cabeza les doy unas pastillas para el dolor de cabeza y si les duele la estomago le dare una alcacelce y si tienen dolor de cuerpo se tienen que recostar para que se le quite el dolor y si un niño tiene dolores tienen que llevarlos a los pital si no el niño va a morir de los dolores de cabeza y la estomago o cuerpo hay que darle muchas cosa para que el niño se cure para que no tenga todas los dolores las medicinas tienen que tomar lo enfermas sino les va a llegar la moerte y si se lo toma no va a morir porque la medicina solo que nos sanan.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.2 Adecuación al tema solicitado

Otro de los aspectos evaluados fue si el estudiante escribió el texto sobre alguno de los temas que le fueron dados en la instrucción, encontrándose que la mayoría sí correspondían a estos (figura 8); sin embargo el 8% no lo hizo así.

Figura 8. Escribió sobre uno de los temas dados en la instrucción. Tercero primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.3 Coherencia textual

Otro aspecto relevante de la escritura es la coherencia textual, que se refiere a la organización de las partes desde el punto de vista del significado.

Al respecto, los porcentajes mayores hacen referencia a: la mayoría de estudiantes no realizan una introducción al tema que desean presentar; sí se presenta un desarrollo textual pero con frecuencia no tiene relación con la introducción ni con el tema elegido, o bien muchas veces es repetitivo por lo que se estanca. Finalmente, los textos no presentaron conclusión (tabla 13).

Tabla 13. Coherencia textual. Tercero primaria

Introducción		Desarrollo		Conclusión	
Existe una introducción que corresponda al tema, aunque sea breve	25,6%	Desarrolló el tema relacionado con la introducción y con el tema elegido	19,6%	La conclusión tiene relación con el desarrollo del tema	8,8%
La introducción no corresponde al tema	3,1%	Sí desarrolló un tema aunque no se relaciona con la introducción ni con el tema elegido o es repetitivo	52,4%	La conclusión posee poca o ninguna relación con el desarrollo del tema	5,1%
No existe introducción del tema	71,3%	No desarrolló el tema	28,0%	No concluyó el tema	86,1%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Un ejemplo de lo que se encontró en relación a coherencia textual se muestra en la ilustración 2. El estudiante escribió una introducción breve, el desarrollo del tema es repetitivo y elaboró una pequeña conclusión.

Ilustración 2. Errores en coherencia textual. Tercero primaria

Cuando sea grande voy a terminar primaria, básicos, mi carrera y perito contador cuando termine todos esos grados voy a querer trabajar en un banco para aguardar el pinto de las demás personas lo usan el banco para orar su dinero en el banco lo aguardan el dinero de las persona para entrar su dinero que ganan los padre para ami me gusta trabajar en el banco por que asi voy a ser muy grande cuando termine de trabajar en el banco pero voy a seguir trabajando en el banco aoran su dinero de las demás personas han al banco a orar su dinero que ganan de su trabajo y asi voy a terminar todos años de la escuela básico carrera mis demás carrera y la universidad asi mis papas se banca poner agujeros de mi y trabajar en el banco por que voy a trabajar al donde el banco de Guatemala en el banco voy a trabajar cuando sea grande.

1. Breve introducción.
2. Desarrollo repetitivo.
3. Breve conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En comparación al ejemplo anterior, se presenta en la ilustración 3 un texto con estructura de acuerdo a la coherencia textual, es decir, presenta introducción, desarrollo y conclusiones de manera adecuada.

Ilustración 3. Coherencia textual. Tercero primaria

ir a la universidad estudiar y trabajar
y hacer una familia grande
ir a todos los países
para pasarla bien todo los días de
mi vida

Introducción

Cuando sea grande quiero ser
un gran estudiante y un buen
trabajador por siempre tener mis
cosas y mi casa propia
quiero ser bueno a todas las
personas para ayudarlos más que
a todos por siempre para que no aiga
mal y que no aiga violencia
y ser más que eso toda la
vida ir a todas las poblacio-
nes quisiera

Desarrollo

Yo no ser como los que andan
en la calle y ser responsable
para siempre ir en un avion
para disfrutar los momentos de
la vida de cada día por siem-
pre y hacer grandes cosas y
conocer a las persona más buenas
del mundo.

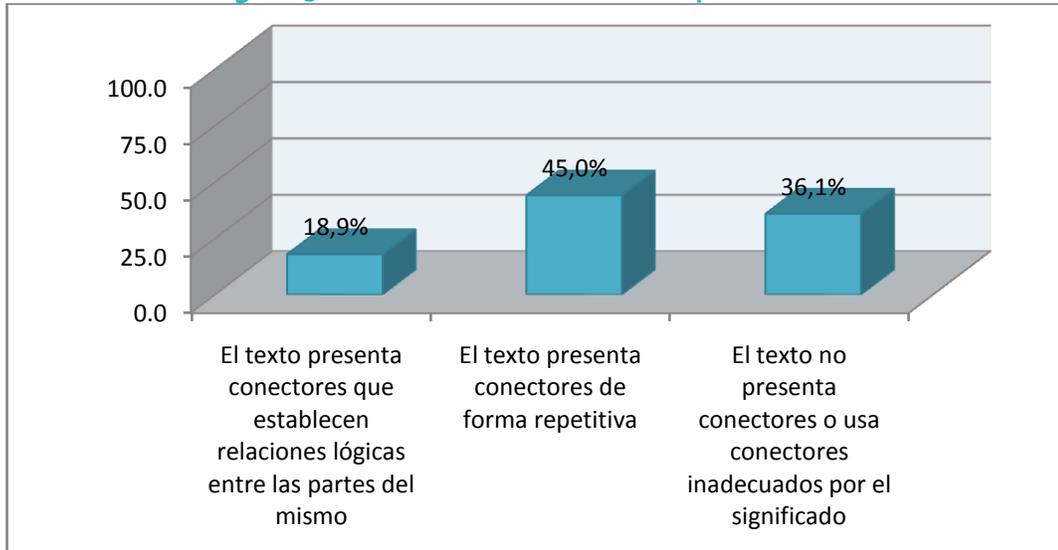
Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.4 Cohesión textual

Los conectores son determinadas palabras que enlazan las oraciones y los párrafos que permiten que un texto se encuentre organizado. En los resultados se encontró que la mayoría de los estudiantes sí los utilizan, pero usan el mismo de manera repetitiva en todo el texto (figura 9).

Figura 9. Cohesión textual. Tercero primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Un ejemplo del uso de un conector de forma repetitiva se ejemplifica en la ilustración 4, en donde el estudiante unió las oraciones utilizando constantemente "y".

Ilustración 4. Cohesión textual. Tercero primaria

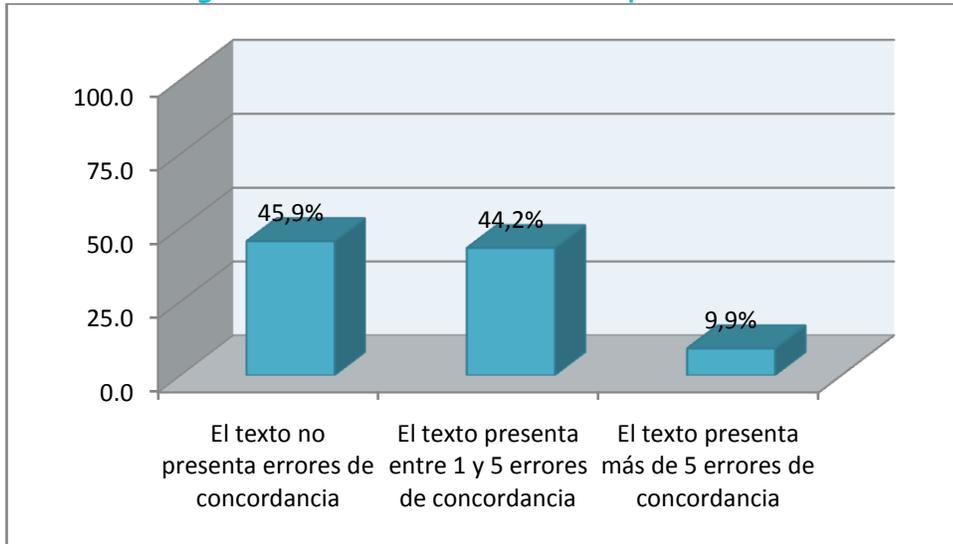
Cuando se grande quero directora, maestra, trabajar en edificios, trabajadora en chiche, Huehuetenango, petén, izaba, guatemala, a trabajar de cocina y cambian los bebés y ser enfermer, doctor, trabaja en oficinas, se trabajadora en medicinas, en las farmacia, tener una libreria y trabajar en internet, tienda, ser policia, a ser presiden a ser cartero, jardinera, a tomar fotos y vender en tienda, y a dar comida a los peces, y perros, conejos, y trabajar en una selva y ayudar a los maestros, y maestras, arreglar luces y trabajan de salidas, trabajar en camioneta y en autobuses, y arreglar ventanas casas y maestra, doctora, enfermera, directora, alumna y arreglar mesas.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.5 Concordancia

En relación a la gramática, se verificó la concordancia en la sintaxis de la oración. En la figura 10 se muestra que la mayoría de estudiantes no escribieron con errores en el uso del número y género en el sujeto, adjetivo y artículo, tal como se observa en la ilustración 5.

Figura 10. Concordancia. Tercero primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

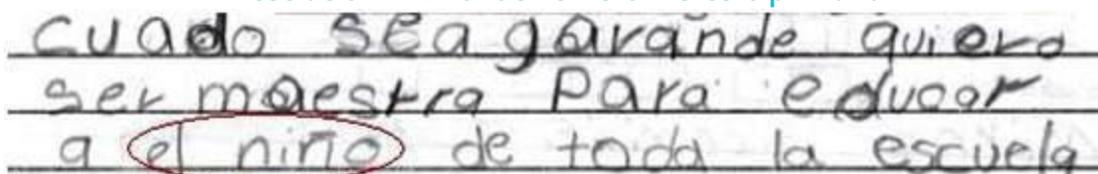
Ilustración 5. Oración con adecuada concordancia. Tercero primaria

Cuando sea grande quiero ser un gran estudiante y un buen trabajador por siempre tener mis cosas y mi casa propia

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En relación a los textos que presentaban errores de concordancia de número, se presenta un ejemplo en la ilustración 6. En este caso, el estudiante escribió "el niño de toda la escuela" cuando debió escribir "los niños de toda la escuela".

Ilustración 6. Error de número. Tercero primaria

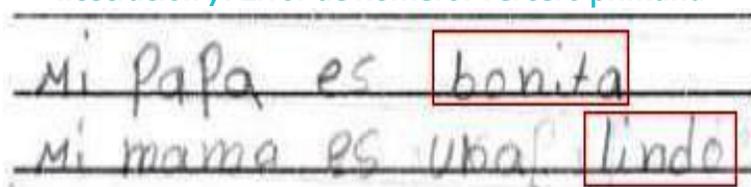


cuando sea garande quiero
ser maestra para educar
a el niño de toda la escuela

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 7 se muestra un ejemplo de errores concordancia de género, ya que el uso del adjetivo no corresponde al sujeto.

Ilustración 7. Error de número. Tercero primaria



Mi papa es bonita
Mi mama es uha! lindo

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.6 Léxico

Se verificó si los estudiantes utilizaban el léxico de manera adecuada. Se analizó la unión o separación de palabras; el significado de las palabras utilizado correctamente; la supresión u omisión de sonidos; la redundancia o uso repetitivo de palabras y la transcripción fonética (el niño escribe las palabras tal como las habla o escucha aunque estén incorrectas).

Los resultados mostraron que existieron menos errores en el uso del significado de las palabras. Sin embargo, se presentaron con frecuencia entre 1 y 5 errores al unir o separar palabras, en la supresión de sonidos por lo que las palabras tenían omisión de alguna letra o sílaba, así como transcripción fonética que un estudiante (tabla 14).

Tabla 14. Léxico. Tercero primaria

Léxico	Unir o separar palabras	Significado de las palabras	Supresión de sonidos	Transcripción fonética
Escribieron sin errores	24,9%	82,0%	41,7%	41,9%
Cometieron entre 1 y 5 errores	51,5%	15,8%	54,1%	52,2%
Cometieron más de 5 errores	23,6%	2,2%	4,2%	5,9%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el siguiente ejemplo (ilustración 8) se muestran algunas oraciones con errores de léxico, cada uno identificado. En relación a la unión de palabras el estudiante colocó "ami" en lugar de escribir "a mí". Se muestra otra falta al separar la palabra "hacerlo", escribiendo "hacer lo". Por otro lado, en un texto se hacía mención a querer ser "un computador" en lugar de escribir un "técnico en computación". En otra oración se encontró que la palabra "universida" suprimiendo la última letra "d". También se colocó un ejemplo de transcripción fonética, en el que el niño escribió "sejue", de la forma incorrecta en que se dice, en lugar de poner "se fue".

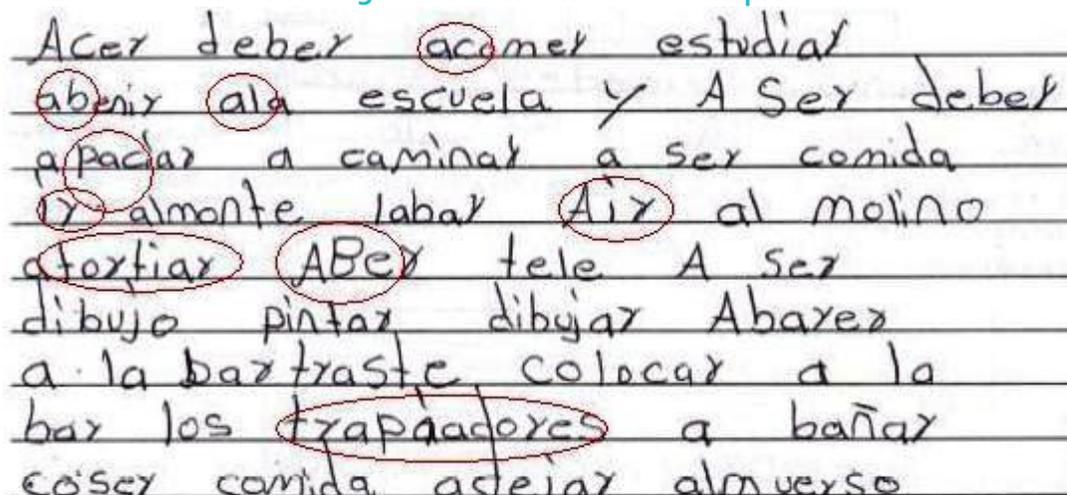
Ilustración 8. Errores de léxico. Tercero primaria

<u>ami</u> me gusta ser mecánico	unión de palabras
cuando termino de hacer lo	separación de sílabas
yo ser un computador	uso incorrecto del significado
después estudiar en la universida	supresión de sonidos
mi papa (sejue) en el la montaña	transcripción fonética

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el ejemplo presentado en la ilustración 9 se puede observar otro ejemplo, en el que el estudiante unió algunas palabras incorrectamente, así como errores de transcripción fonética como: "tortiar" y "trapiadores".

Ilustración 9. Errores de léxico. Tercero primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.7 Ortografía

Se encontró que la mayoría de estudiantes cometen más de 5 errores en el uso de la coma, el punto aparte y punto final. Se verificó la acentuación y la aplicación de reglas ortográficas en relación a las letras b, v, g, j, c, s, z, h, así como el uso adecuado de mayúsculas. Los resultados indicaron que con frecuencia se encontraron entre 1 y 5 errores (tabla 15).

Tabla 15. Ortografía. Tercero primaria

Ortografía	Uso de signos de puntuación	Uso de acentuación	Uso de reglas ortográficas
Escribió sin errores	4,2%	31,1%	6,3%
Cometió entre 1 y 5 errores	31,2%	62,2%	64,4%
Cometió más de 5 errores	64,5%	6,7%	29,3%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Este ejemplo (ilustración 10) demuestra algunos errores ortográficos que el estudiante realizó al escribir el siguiente texto, en donde se interpreta que escribió lo siguiente:

"Me cepillo la boca, me peino y voy a desayunar. Ayudo a mi mamá a lavar trastos, deajo barrido y deajo hecho atol para mi papá y para mis hermanos. Luego, vengo al motor y regreso a mi casa a tortear y juntar mi fuego."

Ilustración 10. Errores de ortografía. Tercero primaria

ME Se pilla la vaca y me pernetgo y
bar a desainer y arudo a mi mamá
Alabar trastos dejo harridar dejo echo
Atal para mi papá y para mis hermanos
y benga al motor y cuando regreso
A mi casa a tortiar y junto mi fuego

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.1.8 Características de la escritura de tercero primaria

Adicionalmente, se encontró y analizó información relevante a considerar porque brinda un panorama más amplio de la forma en que los estudiantes de tercero primaria escriben los textos.

Se observó que pocos estudiantes producían textos extensos, en cambio otros redactaban textos cortos, oraciones o únicamente una palabra. En la ilustración 11 se puede apreciar una escritura amplia.

Ilustración 11. Producción extensa de la escritura. Tercero primaria

y siempre voy a ser feliz famoso
 y me voy a ser feliz famoso
 mujer y luego voy a ser
 famoso y voy a ser policía
 y artista y barbero y me
 voy a ver a y hombre
 y a ser un hombre con
 mi mujer donde quiera que
 esto si es hoy como antes
 no queda solo dice sabe
 y vive y a veces soy
 es no voy a ser siempre don
 des es tu y conquiera mu
 jer voy a ser feliz siempre
 y voy a comprar carro y
 camioneta y a un ca
 mion y a un moto y a un
 moto. y voy a ir a
 ta España el salvador
 y Argentina donde esto
 voy a ser famoso donde
 esto siempre voy a ser
 en moto y yo le echo
 ganas y compro ganas
 en el espacio en el cartel
 no ay gloria y a monty rico.
 a donde esto siempre rico
 un bien el tiempo ser
 y tener dinero y siempre
 y a ser feliz en to
 nta años

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Por otro lado, algunos estudiantes escribieron un párrafo en el que expresaron brevemente sus ideas respecto al tema, como se muestra a continuación en la ilustración 12.

Ilustración 12. Poca producción en la escritura. Tercero primaria.

cuando sea grande quiero ser maestro por a
estudiar mucho ganar mi sexto y ganar
basicos y despues estudiar en la universidad

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Sin embargo, otros estudiantes no tuvieron la capacidad de escribir un texto, lo que demuestra la carencia de fluidez para expresar sus ideas. En la ilustración 13 se observa que al pedir al estudiante que escribiera sobre qué quería ser cuando fuera grande, se limitó a colocar "doctor".

Ilustración 13. Escasa producción en la escritura. Tercero primaria

Doctor

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En cuanto a los temas que los estudiantes escribieron, algunos vieron la oportunidad de redactar respecto a sus necesidades. Por ejemplo, en la ilustración 14 se muestra un texto en el que se manifiesta el deseo de trabajar para ayudar a su mamá. A continuación se transcribe textualmente lo que el estudiante escribió:

... "cuando sea grande quiero ser un trabajador y trabajar para mantener a mi mamita porque para eso quiero ser grande para trabajar duro en un trabajo fijo para mantener a mis hijos, a mi esposa..."

Ilustración 14. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria

cuando sean grande quiera ser un trabajador y trabajar para mantener a mi mamá porque parece que quiere ser grande para trabajar duro en la trabajo fijo para para mantener a mis hijos a mi esposa esto me gustaria ser cuando sea grande a quisiera ser ya mas grande asta que lla no pueda trabajar como mi abuela quisiera ser lla cuando se mas grande por esto quisiera crecer cuando pueda trabajar a si mantener a mi familia ya que por mi madre estoy en este mundo tan linda que Dios me hizo para que pueda ser grande para ser un buen abajado

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el ejemplo 15 el estudiante hace referencia a su deseo de ayudar a los afectados por la tormenta Agatha.

"quisiera ser una ingeniera y darles trabajo a los más pobres del país, quisiera ayudar a los pobres y a los afectados por la tormenta Agatha, darles donde vivir a los niños que andan en la calle solos sin papá ni mamá, darles estudio como yo lo tengo ahora..."

Ilustración 15. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria

QUISIERA SER UNA INGENIERA Y DARLES TRABAJO A LOS MAS POBRES DEL PAIS QUISIERA AYUDAR A LOS POBRES Y A LOS AFECTADOS POR LA TORMENTA AGATA DARLES DONDE VIVIR A LOS NIÑOS QUE ANDAN EN LA CALLE SOLOS SIN PAPA NI MAMA DARLES ESTUDIO COMO YO LO TENGO AHORA LES DOY GRASIAS A MIS PADRES POR ESTA OPORTUNIDAD QUE ME

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la siguiente ilustración se muestra un ejemplo de un estudiante que indica que desea ser dentista para ayudar a otros.

... "cuando sea grande quisiera ser dentista porque tengo un anhelo porque es importante quitar las muelas a los niños que las tienen picadas"...

Ilustración 16. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Tercero primaria

CUANDO SEA GRANDE QUISIERA SER
DIENTISTA PORQUE TENGO UN ANELO
PORQUE ES LO QUE TAN TE QUITA LAS
MUELAS A LOS NIÑOS QUE LAS TIENEN
PICADAS Y SIN LOS DIENTISTAS NO
EXISTIERAN QUE FUERA DE LOS NIÑOS
CON SUS DIENTES PERO SI FUERA
DIENTISTA LES PUEDE HACER
COMER DULCES Y NIEVES Y TAMBIEN
CANVIAR SU SEÑAL CADA 3 MESES

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Para poder evaluar el texto se hizo necesario que el mismo fuera legible y que presentara una letra clara para descifrar, tal como se muestra en la ilustración 17.

Ilustración 17. Letra legible. Tercero primaria

Cuando sea grande voy a terminar primaria, básicos,
mi carrera y voy a ser contador cuando termine todos esos
grados voy a querer trabajar en un banco para
aguardar el dinero de las demás personas lo usan el
banco para orar su dinero en el banco lo aguardan el
dinero de las personas para orar su dinero que
ganan los padres para así me gusta trabajar
en el banco por que así voy a ser muy grande cuando
termine de trabajar en el banco pero voy a seguir
trabajando en el banco a orar su dinero de las
demás personas van al banco a orar su dinero
que ganan de su trabajo y así voy a terminar
todos años de la escuela básico carrera mis demás
carrera y la universidad así mis papas se van a
poner a trabajar de mí y trabajar en el banco
por que voy a trabajar en el banco de Guatemala en el banco voy a trabajar
cuando sea grande.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Se encontraron diferentes tipos de letra; la mayoría fue letra de molde, como el ejemplo presentado en la ilustración 18.

Ilustración 18. Letra de molde. Tercero primaria

este es mi personaje favorito
porque me gusta mi papá y mi mamá
porque tiene mucho cariño y cuando me
acompañan yo me siento feliz porque es
mi personaje es bueno porque soy feliz

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

También se encontraron textos con letra de carta (ilustración 19).

Ilustración 19. Letra de carta. Tercero primaria

Mi personaje favorita es naruto. Se cuy acciones y otras
ranas, robots, alibran, dragones de comodos, etc.
Es borrar, enseñar a comandar, libros, jugar, etc.
Hay kamianos, mujeres, hombres y niños. Hay juegos de naruto,
de goku, de saga, de mira, favoritos a y otros, me gustan
mucho ver con calidad y mejores del mundo etc.
naruto tiene playera azul, cinturón anaranjado, ojos azules,
pantalón anaranjado y cinturón.
me gusta ver a naruto, goku, saga y otros con los
mejores misiones de naruto.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Algunos textos presentaron dificultad para ser descifrados como el de la ilustración 20.

Ilustración 20. Dificultad para descifrar el texto. Tercero primaria

Yo trabajaba en cada momento
que da Ba en dente e i c u d e m a n t e
c e n t e n t a d i a s e n c a d a m e c e s u n i
c i n c a t u e n c a t e n i b a d i n g o m e n t e
c a n t a r B u n e n c a t e l t o a n t o d o s
c i n t a m e s e n e n t e c a c i n t e c i
c i n t e s i o n a n t a t a s m i s t e r i o n e n
Y o t e n g o u n m a c h i c i e n t r e e n
c i c a n t r e e n R i n c a e n t a n c e
c a m e n d i n c a e n t o t a l c i c a n t e n t o
c i n t a m a n e n c a n t e l t a c n a l c a
e l c a h e l e s u n R i o c a c i t a e n t o

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Al mismo tiempo, se encontraron textos ilegibles de los cuales no se pudo comprender lo escrito (ilustraciones 21 y 22).

Ilustración 21. Texto ilegible. Tercero primaria

Vatam pdeq con topa ecoter gera jare se morto.
epada morto el nero capa

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Ilustración 22. Texto ilegible. Tercero primaria

Ben Dier usa un armitris
neta con las silensims
de quendi el mundo hisar Amigar
zanken 3. quusin And
en un carro verde

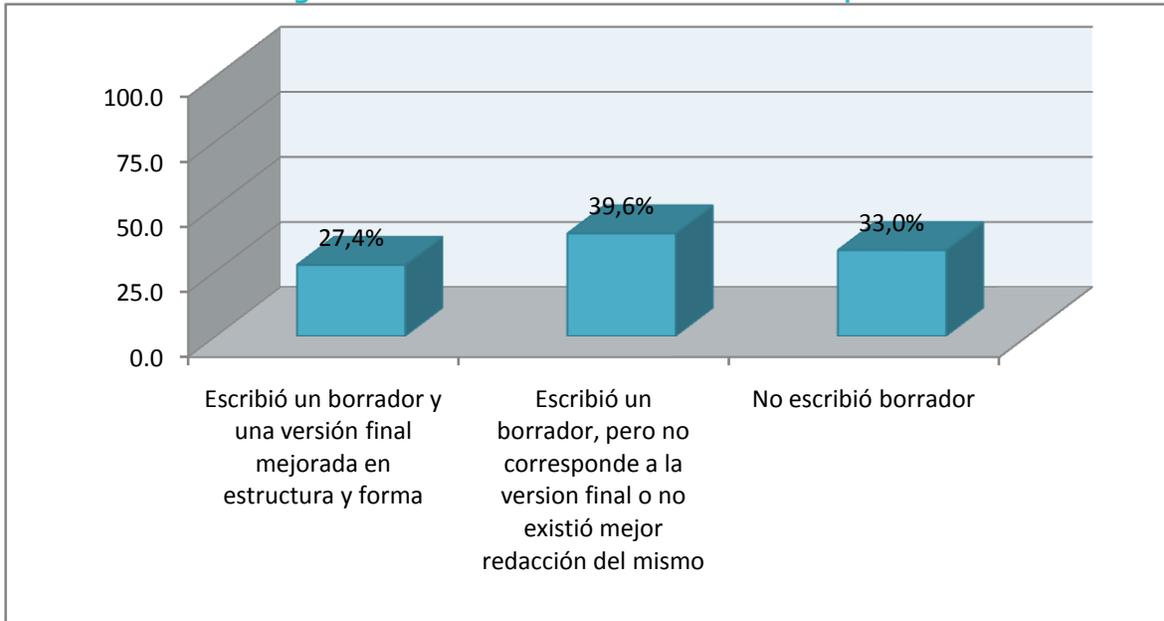
Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2 Resultados de sexto primaria

3.2.1 Elaboración de un borrador

Se encontró que el mayor porcentaje de estudiantes elaboró un borrador, pero este no presentó mejoría en la versión final o no tenía relación con el tema establecido. Algunos no escribieron un borrador y solo el 27,4% presentó ambas partes, es decir, un borrador y una versión final mejorada en estructura y forma (figura 11).

Figura 11. Elaboración de borrador. Sexto primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 23 se muestra una forma en que algunos estudiantes presentaron un borrador. Realizaron una lista de ideas en el mismo orden en que las redactarían en la versión final. De esta manera se facilitaba la estructuración y organización de las ideas.

Ilustración 23. Elaboración de un borrador. Sexto primaria

 **BORRADOR / PRIMERA VERSIÓN**

TEMA: "Cuando sea grande"

- ① Cuando sea grande quiera ser Ingeniera.
- ② Dar trabajo a las personas.
- ③ Quiero construir pasamanos para centros comerciales.
- ④ Quiero ir a Estados Unidos de America.
- ⑤ Quiero tener una familia.
- ⑥ Quiero tener mis carros.
- ⑦ Quiero tener mi casa.
- ⑧ Quiero una empresa.

VERSIÓN FINAL / ÚLTIMA VERSIÓN 

TEMA: "Cuando sea grande"

Cuando sea grande quiera ser Ingeniera para preparar planas para centros comerciales.

Dar trabajo a las personas necesitadas para mantener a su familia.

Quiero construir centros comerciales para que las personas puedan comprar barato.

Quiero ir a Estados Unidos a pasar y a trabajar con mi familia y conocer a muchas personas mas.

Quiero tener una familia con hijos y llevarlos a pasar con mi esposa, e ir con mis amigos.

Quiero tener mis carros uno sera de palanca para transportar materiales y cosas, el otro sera un Mazda para transportarme a cualquier lado con mi familia.

Quiero tener mi casa en la ciudad una oficina, mi casa sera de dos pisos para que quepa el dormitorio, la cocina, la sala, el patio y unas habitaciones, con un comedor.

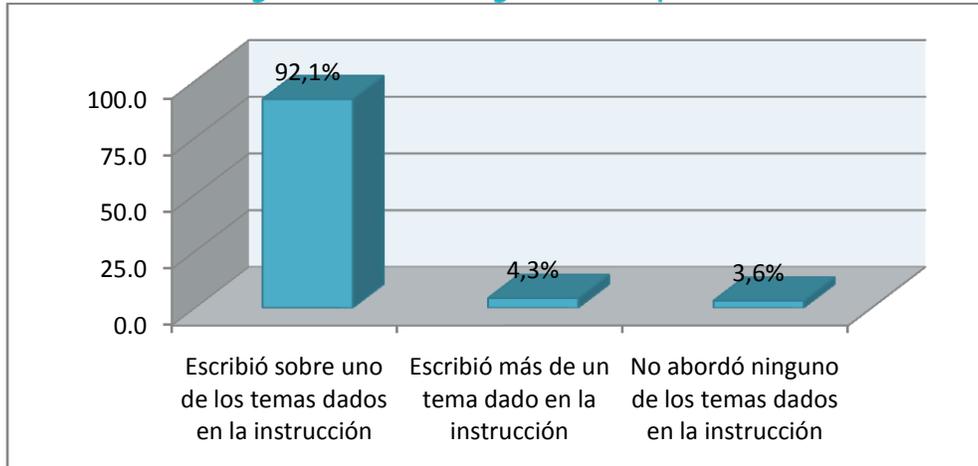
Quiero tener una empresa para sacar todos mis trabajos, construcciones que me piden, pasamanos, escaleras, diseños y planas de otras empresas.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.2 Adecuación al tema solicitado

En la figura 12 se evidencia que los estudiantes en su mayoría elaboraron el texto sobre alguno de los temas planteados en la instrucción.

Figura 12. Tema elegido. Sexto primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 24 se muestra un ejemplo de un estudiante que eligió desarrollar el tema de lo que quiere hacer cuando sea grande.

Ilustración 24. Adecuación al tema. Sexto primaria

Cuando sea grande yo quiero ser enfermera para ver a las personas con las enfermedades que tienen y para dar las medicinas para que se curen y haga que Dios me ayude para que yo lo entienda que enfermedades tienen las personas y haga que las personas no se hablan mal de mí y quiero ser la mejor enfermera cuando sea grande y yo quiero lograr por mi vida y gracias a mi papá que dame la oportunidad de seguir estudiando y también quiero seguir estudiando por mi carrera y cuando salga de la carrera quiero ser enfermera eso es mi sueño y quiero convertirlo en realidad porque eso quiero ser y gracias a la virgenita de seguir estudiando y por ser enfermera y yo quiero ser inteligente con las personas de la ciudad.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.3 Coherencia textual

En relación a la coherencia textual, se observa en la tabla 16 que la mayoría de textos están estructurados con una introducción y desarrollo del tema. Sin embargo, se encontró un alto porcentaje de estudiantes que no escribieron conclusión.

Tabla 16. Coherencia textual. Sexto primaria

Introducción		Desarrollo		Conclusión	
Existe una introducción que corresponda al tema, aunque sea breve	61%	Desarrolló el tema relacionado con la introducción y con el tema elegido	55.4%	La conclusión tiene relación con el desarrollo del tema	35.8%
La introducción no corresponde al tema	5,5%	Sí desarrolló un tema aunque no se relaciona con la introducción ni con el tema elegido o es repetitivo	32.7%	La conclusión posee poca o ninguna relación con el desarrollo del tema	13.8%
No existe introducción del tema	33,5%	No desarrolló el tema	11.9%	No concluyó	50.4%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 25 se muestra un ejemplo de un texto con una adecuada estructura en relación a la coherencia, ya que muestra una introducción, desarrollo y conclusión de forma clara y relacionada al tema presentado.

Ilustración 25. Coherencia textual. Sexto primaria

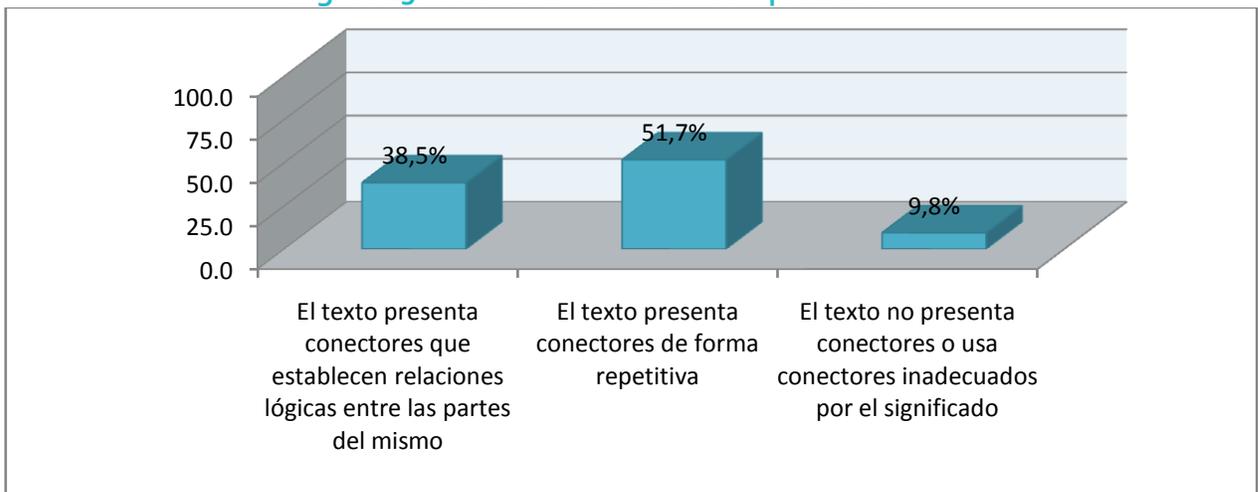
<p>Cuando sea grande deseo ser una Doctora Para Ayudar a los discapacitados, enfermos, heridos Etc. Quisiera ser Profesional bondadosa, Estudiar medicina seria fabuloso</p>	Introducción
<p>Me enseñaría varias cosas, Cuando tuviera mi título trabajaría mucho para ayudar a mi familia dar Salud a los demás belar por mi familia como la hija Mayor daría un sueldo fijo a mis hermanas & mis amos Papas & obligaría a mis hermanas a seguir estudiando Para un futuro mejor Ser Doctora es un trabajo arduo porque haría Muertes varias cosas Pero Mi Mayor deseo seria ser Doctora Porque mira muchas muertes & lo cuando lo sea no los dejaría morir Salvar vidas & mejorar a mi familia Quisiera seguir estudiando & tener este futuro etc deseo Ahora, gracias a Dios E Igna do todos mis años desde primero a sexto. SI NUESTRO SENOS NOS PERM- ITEN "GRACIAS"</p>	Desarrollo
<p>Me enseñaría varias cosas, Cuando tuviera mi título trabajaría mucho para ayudar a mi familia dar Salud a los demás belar por mi familia como la hija Mayor daría un sueldo fijo a mis hermanas & mis amos Papas & obligaría a mis hermanas a seguir estudiando Para un futuro mejor Ser Doctora es un trabajo arduo porque haría Muertes varias cosas Pero Mi Mayor deseo seria ser Doctora Porque mira muchas muertes & lo cuando lo sea no los dejaría morir Salvar vidas & mejorar a mi familia Quisiera seguir estudiando & tener este futuro etc deseo Ahora, gracias a Dios E Igna do todos mis años desde primero a sexto. SI NUESTRO SENOS NOS PERM- ITEN "GRACIAS"</p>	Conclusión

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.4 Cohesión textual

En la figura 13 se observa que en un 51,7%, el texto presenta conectores para unir las oraciones y párrafos pero estos son repetitivos.

Figura 13. Cohesión textual. Sexto primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Un ejemplo claro de esta situación se puede apreciar en la ilustración 26, ya que el estudiante con frecuencia repite el conector "y".

Ilustración 26. Cohesión textual. Sexto primaria

yo quiero ser maestro cuando sea grande
y yo quiero estudiar más en la
escuela y yo quiero ir en estudiar en
Guatemala y entre a la casa cuando y
busque trabajo en la calle ya yo quiero
es trabajar mi papá dice hijo baxance en la
escuela para estudiar y yo quiero (trd) trabajar
en mi casa y yo no quiero trabajar en el
campo y yo quiero estar lapicero en mi
mano y por todo quiero estudiar más
y yo quiero sembrar milpa y yo quiero
trabajar algo fácil cuando están cuidando
único es Dios yo trabajo en mi casa
ahora estoy estudiando algo fácil
y yo quiero ser chaper cuando sea grande.
y yo estudio en mi cuaderno y yo no
solo mi cuaderno también periódico un medio
hora. Cuando a mi mamá le pregunta
algo unos dos quetzales o un quetzales. ~~Es~~
Adios.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Al mismo tiempo, en la ilustración 27 se puede observar un ejemplo de un estudiante que utilizó como conector la palabra "yo", usándola de forma repetitiva.

Ilustración 27. Cohesión textual. Sexto primaria

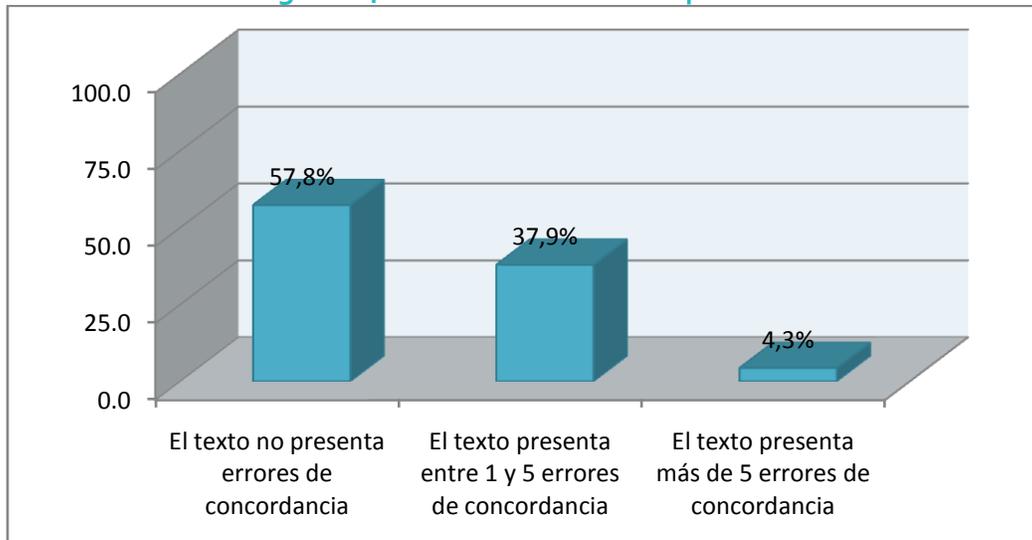
Yo tengo mucho oficio en la casa
Yo me voy al molino mi ma
mi mamá me manda al mercado me voy
a comprar cosas Yo hago tortilla en la casa
Yo como un pollo mi payto en el
mercado ayes Yo no tengo hermanos
ni hermanas solo Yo cuando me sale en escuela
Yo me voy a trabajar en la tortillería
Yo quisiera voy a hacer maestra cuando
estoy grande Yo voy a buscar trabajo
Yo quisiera voy a trabajar en tienda
Yo quisiera salir rápido en la escuela
Yo me voy en la ^{capital} en la cual estoy grande

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.5 Concordancia

Una de las características de la gramática que se exploró fue la concordancia. Los resultados indican que el mayor porcentaje de oraciones se encuentran adecuadamente estructuradas en número y género (figura 14).

Figura 14. Concordancia. Sexto primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el ejemplo 28 se puede ver un error en la concordancia de número.

Ilustración 28. Error en la concordancia de número. Sexto primaria

ya estoy estudiantes

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.6 Léxico

Los resultados mostraron que existieron menos errores en el uso del significado de las palabras, en la supresión de sonidos y transcripción fonética. Sin embargo, se presentaron con frecuencia entre 1 y 5 errores al unir o separar palabras (tabla 17).

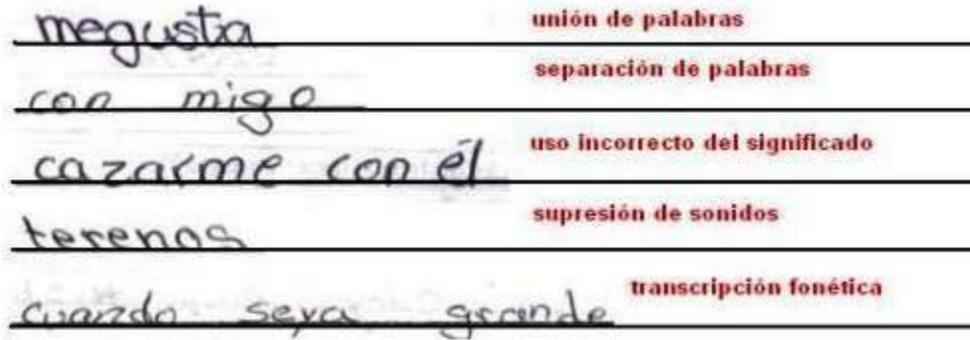
Tabla 17. Léxico. Sexto primaria

Léxico	Unir o separar palabras	Significado de las palabras	Supresión de sonidos	Transcripción fonética
Escribió sin errores	30.8%	84.3%	55.7%	56.0%
Cometió entre 1 y 5 errores	55.9%	15.0%	43.2%	43.4%
Cometió más de 5 errores	13.3%	0.7%	1.1%	0.6%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 29 se muestra un ejemplo con errores de léxico. Aparece: una falta al unir palabras al escribir junto "megusta"; un error al separar las sílabas de la palabra "con migo". En relación al uso incorrecto del significado de las palabras, la estudiante hace referencia a la palabra "cazarse" de forma incorrecta. Respecto a la supresión de sonidos, se comete un error al escribir "tereno" omitiendo la letra "r". También se muestra un uso inadecuado de la palabra sea, ya que el estudiante colocó "seya" pues de esta manera lo escucha en su medio y así lo escribió.

Ilustración 29. Errores de léxico. Sexto primaria



Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.7 Ortografía

En ortografía se encontró que generalmente los textos presentaron más de cinco errores en el uso de signos de puntuación. En relación al uso de acentuación y aplicación de reglas ortográficas se evidenciaron entre 1 y 5 errores (tabla 18).

Tabla 18. Ortografía. Sexto primaria

Ortografía	Uso de signos de puntuación	Uso de acentuación	Uso de reglas ortográficas
Escribió sin errores	1,9%	9,7%	8,9%
Cometió entre 1 y 5 errores	33,1%	75,0%	60,2%
Cometió más de 5 errores	65,0%	15,3%	30,9%

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En la ilustración 30 se muestra un ejemplo del uso incorrecto de los signos de puntuación, acentuación y reglas ortográficas.

Ilustración 30. Errores ortográficos. Sexto primaria

Quiero ser arquitecto.
Porque me gusta dibujar y trabajar para tener
mucho dinero.
Porque yo quiero ser alguien en la vida no
sobra.
Porque si uno roba tal vez se mancha el
nombre.
Y no matas por que hasi se mancha el
nombre y hasi cuesta que le den trabajo
y por eso no hay que hacerlo
Asi: hanno no lo meten a la carcel
hasi no lo molestan lo uno.
Para tener casa.
Y dinero.
Y casas.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Otro ejemplo de errores de acentuación, puntuación y aplicación de reglas ortográficas se puede observar en la ilustración 31.

Ilustración 31. Errores ortográficos. Sexto primaria

Cuando sea grande quiero estudiar asta que
crece a una persona con mayor inteligencia.
quiero tener un futuro mejor a los demas.
y quiero tener un buen trabajo que gane bien
yirme de aqui estudiando en la capital
para que pueda a cuidar mis hermanos

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Algunos textos presentaron errores de léxico y ortografía, lo que dificultaba la comprensión de los mismos. En la siguiente ilustración (32) se muestra un ejemplo.

Ilustración 32. Errores de léxico y ortográficos. Sexto primaria

ami me gusta ser arquitecto porque
me gusta hacer los planos construir
casas ami me gustaria tener un carro
porque es bonito y puede salir de
compras No quisiera ayudar a las personas
pobres que se mueren de hambre
No quisiera tener un abuelo porque me gusta
bajar a otros países y conocerlos
ami me gustaria tener una casa propia
para no tener problemas a mi me gustaria
ser presidente para construir gimnasios
de futbol de boliche y estadios para
niños y para gobiernos construir casas
para los pobres mandar comida
componer las carreteras y sembrar árboles
ami me gustaria ser carpintero para hacer
muebles sillas mesas parriles
No quisiera ser abogado para ayudar
a las personas

○ Errores de léxico
□ Errores de ortografía

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

3.2.8 Características de la escritura de sexto primaria

Se encontró información para ampliar los resultados. Al respecto se verificó que algunos estudiantes tenían fluidez para escribir; en la ilustración 33 se puede apreciar una amplia redacción en relación al tema que se deseó exponer.

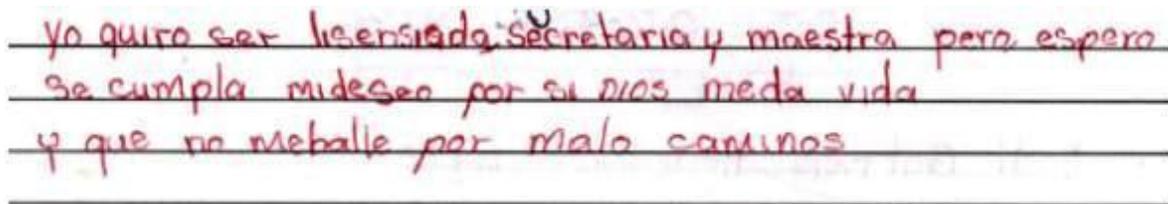
Ilustración 33. Extensa producción de la escritura. Sexto primaria

Me gustaría estudiar y hacer cosas buenas o trabajar y si por ejemplo voy a seguir estudiando quiero hacer mis tareas mis trabajos y si me preguntan algunas cosas les voy a hacer decir voy a ser una niña o señorita estudiosa y cuando yo se otro poquito más grande 20, 23 años quiero tener un marido y casarme con él y quiero ir a la iglesia para cantar, escuchar la palabra de Dios y no quiero de mi vida la maldad quiero ser de la vida felicidad honrosa y quiero también que mis mejores amiguitas que sean tan buenas como yo quiero y quiero que mis familiares eso es lo que quiero de mi papá, de mi mamá y de mis hermanos que vayan por el bien no por el mal quiero ser una niña buena responsable y amable y obediente y quiero buenos hermanos, amigos y quiero de las persona una buena vida y que Dios les vendiga a cada uno de ellos y quiero los que están en los Estados Unidos que Dios les da trabajo que de de comer porque 'allí' les cuesta de conseguir dinero. y yo quiero que yo obedezca a mi papá o a mi mamá que me den un consejo bueno no malo y yo quiero un vida larga. y en mi vida lo muchísimo quiero yo con las personas o con mis familiares: es amor, felicidad, casarse, honrosa, responsable y ser una niña amable para toda mi vida.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

Por otro lado, algunos estudiantes redactaron textos cortos, como se aprecia en la ilustración 34.

Ilustración 34. Escasa producción de la escritura. Sexto primaria



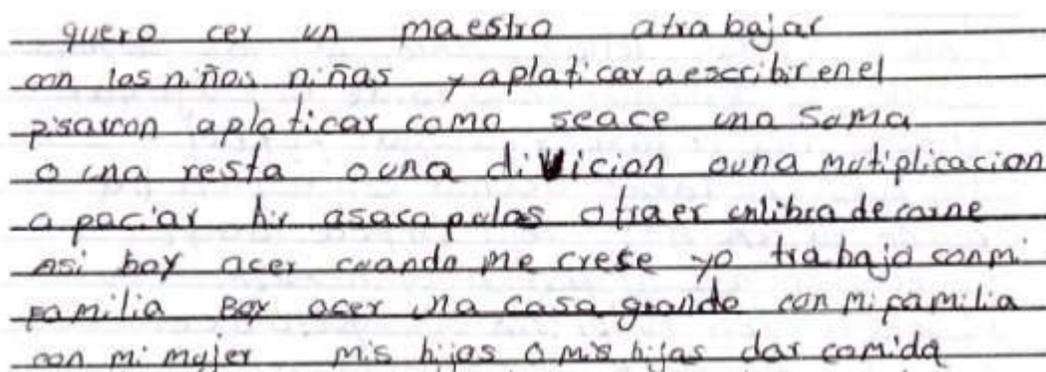
yo quiero ser licenciada, secretaria y maestra pero espero se cumpla mi deseo por su Dios meda vida y que no me balle por malos caminos

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En relación a los temas, los estudiantes escribieron respecto a las necesidades que tienen ellos y su comunidad. Por ejemplo, la ilustración 35 muestra que un niño escribió sobre su deseo de ser maestro y mantener a su familia.

...“quiero ser un maestro y trabajar con los niños, niñas y platicar, escribir en el pizarrón. Platicar sobre cómo se hace una suma, resta, división, multiplicación. Trabajar con mi familia, con mi mujer, mis hijos y darles comida”...

Ilustración 35. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria



quero ser un maestro a trabajar con los niños niñas y a platicar a escribir en el pizarron a platicar como se hace una suma o una resta o una division o una multiplicacion a paciar a hacer asaca pulas a traer en libra de carne asi boy a ser cuando me crese yo trabajo con mi familia boy a ser una casa grande con mi familia con mi mujer mis hijos o mis hijas dar comida

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

En el siguiente ejemplo el estudiante hace mención a su deseo de ser policía para cuidar a su comunidad (ilustración 36).

Ilustración 36. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria

cuando sea grande y quiero hacer policía
Listo para la puente de repeltoy cho que a los
carros listo si hay asalto van a llamar a mis
compañeros para una asalta persona en las calles

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

El siguiente estudiante indica que desea ser arquitecto; hace mención a que al tener una profesión, no cometerá ningún delito (ilustración 37).

Ilustración 37. Tema en relación a las necesidades de los estudiantes. Sexto primaria

Quiero ser arquitecto tener mucho dinero y
carros y casas y no matar por que hasi no
saras mucha el nombre y si zeros mucha
cuesta en contratar trabajo porque piensan
que uno lo bases diurnos unbes mas y uno
quiere dejar los malos caminos y un y cuando
sea grande quiero tener mucho trabajo y quiero
nos falte la comida en la casa por eso quiero
ser trabajar mucho pero cuando libro halla mucho
trabajo tambien ay que descansar y cuando
tenga ese descanso quiero pasar la vien con
misijos y quiero salir a varios lugares y lo
que mas equeridoir cuando se a grande quiero
como cer estados unidos yirme a ser un poco
de dinero o de dolares para y jun juntar
ese dinero para irme a europa para ir a jun-
tar un para de lempisas para irme a mipais
otrovez y contar le a mi familia lo vien
que la pase pero antes quiero llevar a mi
familia a conocer estados unido y que
conozcan.

Fuente: DIGEDUCA, 2011.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de verificar el proceso de escritura se solicitó a los estudiantes de tercero y sexto primaria que realizaran el procedimiento de elaboración del borrador para hacer las correcciones necesarias y presentar una versión final, tal como lo establece el CNB (Ministerio de Educación, 2007).

De acuerdo a los resultados la mayoría logró seguir esta instrucción. Sin embargo, la versión final no evidenció mejorías en la redacción, lo cual refleja que los estudiantes desconocen el proceso para elaborar un texto. De acuerdo con Atorresi (2010) si los estudiantes no comprenden el proceso de elaboración de un borrador y una versión final, es señal de que el docente no lo enseña y representa una pérdida de oportunidad para que los niños sean corregidos oportunamente al momento de planificar. Además esto evidencia que se concibe la escritura meramente como un producto y se olvida que también es un proceso.

En las instrucciones también se solicitó a los estudiantes que elaboraran un texto escogiendo uno de los tres temas propuestos. Se encontró que en general sí se escribió sobre uno de ellos. El CNB indica que los estudiantes deben ser capaces de adecuar el tema a la consigna (Ministerio de Educación, 2007). Un pequeño porcentaje de estudiantes prefirió escribir sobre una mezcla de los temas propuestos y otros en relación a otro tema, lo que evidencia que algunos estudiantes probablemente sintieron dificultad para adecuarse a una situación comunicativa determinada.

Se revisaron las versiones finales de los textos de los estudiantes con el objetivo de analizar el producto de la escritura. El aspecto central del mismo fue la coherencia textual y sobre ello, el CNB indica que los estudiantes deben agrupar y ordenar lógicamente sus ideas en torno a un tema, de manera que el texto sea entendible por el lector (Ibídem, 2007).

Al mismo tiempo, nuevamente el CNB presenta que el estudiante debe redactar de forma clara el inicio, desarrollo y final del texto (ibídem, 2007). En relación a esto, se encontró que la mayoría de los textos escritos por los niños de tercero primaria no presentaron introducción, el desarrollo del tema es repetitivo y no hay conclusión. Mientras que los estudiantes de sexto primaria presentaron en el texto una introducción, un desarrollo de tema -aunque con frecuencia con contenido repetitivo- y una conclusión (que no siempre aparece); se puede decir que comparados con tercero primaria, los estudiantes de sexto presentaron una mejor estructura en los textos redactados.

Solo un porcentaje muy bajo de ambos grados es capaz de organizar las ideas de forma lógica, sin repeticiones y ausencias de contenido, lo que refleja que la mayoría de estudiantes aún no tiene la capacidad de redactar textos coherentes, por lo que sus escritos llegan a carecer de estructura, presentan ideas repetidas, son contradictorios o bien carentes de significado. Todo ello impide que la lectura sea comprensible y atractiva al lector. Esta situación se hizo evidente debido a que personas que calificaron las pruebas tuvieron que hacer varias lecturas del texto para reconstruir su significado y encontrar la lógica del mismo.

El CNB (Ibídem, 2007) indica que un texto debe estar adecuadamente estructurado, con oraciones con sentido y organizado en párrafos. Sin embargo, se evidencia que algunos textos tiene una gran cantidad de palabras pero no están agrupadas en párrafos ni oraciones. . Esta situación ocasiona dificultades para comprender el mensaje que el estudiante quiso transmitir.

Estos resultados evidencian que los estudiantes aún no tienen la capacidad para organizar sus ideas antes de escribirlas, lo cual se debe a que en el aula no se ha priorizado la enseñanza de la escritura en aspectos normativos, como gramática, ortografía y caligrafía, y descuidan el desarrollo de estos procesos de pensamiento.

Un aspecto que se encuentra relacionado con la coherencia es la cohesión textual, que consiste en conexiones lógicas entre las oraciones y párrafos a través de palabras llamadas conectores (Cassany, et. al. 2000). Se encontró que los estudiantes de tercero y sexto primaria utilizan conectores, pero los colocan de forma repetitiva. Con frecuencia conectan las oraciones con “y”, a pesar de que este muchas veces no permita relacionar lógicamente las ideas. También se encontró que en tercero primaria varios estudiantes escribieron solo oraciones aisladas como si fuera una lista de ideas. Estos errores dificultan la fluidez de la lectura y comprensión del texto.

Respecto a la concordancia, los estudiantes de tercero primaria fueron quienes presentaron mayor dificultad en este aspecto a diferencia de los textos elaborados por los estudiantes de sexto primaria. Esto podría deberse a aspectos de bilingüismo, pues la dificultad del proceso se puede apreciar en los errores que cometen las personas cuyo primer lenguaje no establece esa diferenciación y que tratan de aprender una segunda lengua en la que sí se marca esta diferencia (Pérez, 1990).

En relación al léxico, en tercero primaria se encontraron más errores a diferencia de sexto primaria, lo que demuestra que a medida que avanza el grado, los estudiantes van remediando esta dificultad. El uso correcto del léxico es importante para poder expresar lo que se desea con precisión.

Un aspecto que demostró ser el reto más grande que tienen los estudiantes de ambos grados es la ortografía. Al respecto se mostró más dificultad en el uso de signos de puntuación, ya que se utilizaban inadecuadamente para separar oraciones y párrafos. También hay errores en el uso de acentuación y reglas ortográficas. El lenguaje escrito necesita ser lo más claro posible, ya que no hay oportunidad para quien escribe de aclararle sus ideas al lector; por lo tanto, la ortografía debe ser lo más exacta posible.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

- Los estudiantes de tercero y sexto primaria desconocen el proceso para elaborar un texto, ya que demostraron dificultad para elaborar un borrador y una versión final.
- En general los estudiantes de ambos grados escribieron textos sobre el tema propuesto; sin embargo, algunos demostraron dificultad para redactar de acuerdo a una situación comunicativa determinada.
- Se encontraron textos carentes de coherencia textual, lo que evidencia desorganización en la estructura de las ideas y dificulta la comprensión al lector.
- Generalmente los textos presentaron conectores pero estos eran repetitivos, tales como el uso de “y”. Esto evidencia carencia de vínculos lógicos entre las oraciones y los párrafos, lo que dificulta la fluidez de la lectura.
- Las oraciones presentaron errores en la concordancia gramatical, algunas palabras no fueron utilizadas adecuadamente en relación al género y número.
- Se encontró dificultad en la escritura del léxico principalmente en los textos de tercero primaria, en los cuales con frecuencia habían errores al unir o separar palabras, en la supresión de sonidos y en la transcripción fonética. En sexto primaria se encontró menor cantidad de faltas en el léxico. Esta situación ocasiona que al lector se le dificulte leer e interpretar el mensaje escrito.
- El aspecto en el que se encontró un alto porcentaje de errores fue la ortografía, principalmente en el uso de signos de puntuación para diferenciar las oraciones y los párrafos. Además de una gran cantidad de faltas en el uso de acentuación y 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 atención a estos datos para reorientar la enseñanza de la escritura.
- Es evidente que en el aula no se está enseñando al estudiante un proceso adecuado de escritura, por lo que es necesario que los docentes conozcan e implementen una metodología de enseñanza que proporcione a los estudiantes herramientas para poder mejorar la expresión escrita.

- En relación al análisis de la confiabilidad de una prueba, es importante mencionar que se deben establecer criterios claros, una adecuada capacitación a los evaluadores, estandarizar los procedimientos de aplicación, garantizar una muestra acorde y reducir al mínimo el sesgo del evaluador. Por lo que se debe continuar con otros estudios en donde se utilice la metodología de calificación a través de juicio de expertos para poder estandarizar estos procedimientos.

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**

A través de la creatividad se puede estimular la imaginación y el pensamiento de los estudiantes. De acuerdo con Gardié y Quintero (1994), las capacidades creativas son:

- **Fluidez:** recordar o producir palabras, ideas, asociaciones, frases o expresiones.
- **Originalidad:** emitir respuestas raras, ingeniosas, humorísticas e impactantes.
- **Elaboración:** proceder a la planificación cuidadosa y detallada de una idea.
- **Sensibilidad:** detectar situaciones problemáticas inusuales que tienden a pasar inadvertidas.
- **Redefinición:** pensar en la utilización novedosa e inusual de un objeto o parte de él, mediante un proceso de transformación de sus propiedades.

Para que los docentes puedan enseñar a sus estudiantes a ser creativos, deben recordar la importancia del producto de la escritura. Además, fomentar la libre expresión, hacer actividades de escritura como escribir historias, contar experiencias, crear personales, entre otras.

- **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 para continuar con la evaluación**

Se sugiere continuar realizando evaluaciones de escritura para analizar el desempeño en diferentes grados y lugares; además, que se exploren diferentes factores que podrían explicar los resultados de escritura.

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-Arnason, 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 Phoniatrics 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.
- Gardié, O. y Quintero, T. (1994). *Test de Creatividad Verbal*. En red: www.talentocreativo.com
- 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). *Proescrí 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.

Mushquash, C. y O'Connor, B. (2006) SPSS and SAS programs for generalizability theory analyses. *Behavior Research Methods*. 38(3), 542-547.

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/>).

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

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–