

ESCRITURA
APRENDIZAJE
ENSEÑANZA
COHERENCIA
COHESIÓN
CUENTO
RÚBRICA
EVALUACIÓN

Informe de evaluación de Escritura en
sexto grado - 2013

¿Qué logros de aprendizaje
en Escritura muestran los
estudiantes al finalizar la primaria?

ESCRITURA
APRENDIZAJE
ENSEÑANZA
COHERENCIA
COHESIÓN
CUENTO
RÚBRICA
EVALUACIÓN

Informe de evaluación de Escritura en
sexto grado - 2013

¿Qué logros de aprendizaje
en Escritura muestran los
estudiantes al finalizar la primaria?



Ministerio
de Educación

Jaime Saavedra Chanduví

Ministro de Educación

Juan Pablo Silva Macher

Viceministro de Gestión Institucional

Flavio Figallo Rivadeneyra

Viceministro de Gestión Pedagógica

Jorge Mesinas Montero

Secretario de Planificación Estratégica

Liliana Miranda Molina

Jefa de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

Informe de evaluación de Escritura en sexto grado - 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?

Redacción del informe:

Frank Villegas Regalado (Responsable)

Carlo Linares Scarcerieau

Jessica Simon Valcárcel

Asesora:

Ana Atorresi (Argentina)

Revisión del informe:

Yoni Arámbulo Mogollón

Fernando Llanos Masciotti

Liliana Miranda Molina

Tania Pacheco Valenzuela

Humberto Pérez León Ibañez

Teresa Torres Bustamante

Adolfo Zárate Pérez

Ricardo Zavaleta Acosta

Corrección de estilo:

Martín Cuesta Escobedo

Diagramación:

Claudio Pebe

© **Ministerio de Educación del Perú, 2016**

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

www.minedu.gob.pe

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

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y a mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Índice

Introducción	08
1. El aprendizaje de la escritura en primaria	11
1.1 El aprendizaje de la escritura en los primeros grados de la primaria	14
1.2 El aprendizaje de la escritura en los últimos grados de la primaria	16
2. ¿Cómo se evalúa la competencia de escritura?	21
2.1 Capacidades	23
2.2 Texto	24
2.3 Uso de la escritura	24
3. ¿Cuáles son las características de la prueba?	27
4. ¿Cómo se presentan los resultados?	33
4.1 ¿Cómo se determinaron los niveles de logro?	35
4.2 Los niveles de logro en la EM	36
5. ¿Cuáles son los resultados nacionales?	43
5.1 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 3?	46
5.2 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 2?	54
5.3 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 1?	67
6. Otros hallazgos obtenidos en la prueba de escritura	79
6.1 Resultados en función del sexo	81
6.2 Desempeño de los estudiantes en función del área y gestión de la IE	82
6.3 Sobre el desempeño de los estudiantes en capacidades específicas	85
6.4 Relación entre la escritura y la habilidad lectora	86

7. Sobre el rol de la variedad estándar en la evaluación de la escritura	89
Conclusiones y recomendaciones	97
Glosario	99
Bibliografía	103
Anexos	107

Introducción

Además de evaluar el desempeño de los estudiantes peruanos en comprensión de textos, la Evaluación Muestral (EM), aplicada a fines del 2013, incluyó una prueba de producción de textos escritos, cuyo objetivo es informar cuánto han logrado aprender nuestros estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de escritura. ¿Pueden organizar coherentemente sus ideas en un texto? ¿Pueden producir un cuento proporcionando detalles sobre los personajes y sus acciones? ¿Pueden ajustar sus escritos a las exigencias de la situación comunicativa? A partir de los resultados de la prueba, este informe apunta a responder estas y otras preguntas sobre el desempeño de los estudiantes de sexto grado de primaria al momento de escribir textos narrativos, así como a proporcionar recomendaciones para ayudarlos a mejorar su producción escrita.

La prueba de escritura se aplicó a 4327 estudiantes, pertenecientes a 357 escuelas de todo el Perú. Las características de la muestra evaluada permiten proporcionar resultados representativos a nivel nacional y asegurar estimaciones confiables. En otras palabras, los resultados que se reportan en este documento revelan la situación de los niños de sexto de primaria del Perú al escribir textos narrativos, en particular, cuentos.

Este informe está dirigido a los docentes y busca promover la reflexión sobre la enseñanza y la evaluación de la escritura en la escuela. Además, la información brindada permitirá a los docentes reconocer los logros y las dificultades que presentan sus estudiantes al producir textos narrativos. De esta manera, podrán enriquecer sus prácticas pedagógicas para que todos sus estudiantes puedan lograr lo esperado para el grado.

Este informe consta de ocho capítulos. El primero presenta la manera cómo se concibe el aprendizaje de la escritura en la EM. El segundo y tercero señalan las características generales de la evaluación. El cuarto informa cómo se establecieron los niveles de logro para reportar los resultados: Nivel 3, Nivel 2 y Nivel 1. A continuación, el quinto capítulo muestra los resultados nacionales y se describen los niveles de logro. Estas descripciones van acompañadas de ejemplos comentados con el propósito de que el lector pueda tener una aproximación más clara a cada uno de los niveles. El sexto capítulo incluye otros hallazgos importantes obtenidos en la EM, tales como los resultados por área (urbana o rural), gestión (estatal o no estatal) y género. El séptimo presenta información complementaria a los resultados relacionada con el tratamiento que se dio a las diferentes variedades del castellano manejadas por los estudiantes al momento de evaluar sus textos. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

1.

**El aprendizaje de
la escritura en
primaria**

1. El aprendizaje de la escritura en primaria

En décadas recientes, la pedagogía del lenguaje le ha otorgado énfasis al **desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes**. Esto implica considerar las herramientas que necesitan para comunicarse en diferentes situaciones sociales, de acuerdo con distintas necesidades. Así, por ejemplo, se enseña a los estudiantes que no es lo mismo escribir una carta al director para comunicar sus opiniones que escribir otra para contarle algo a un amigo que está lejos. En estos dos casos, tanto las relaciones sociales como las necesidades de comunicación son diferentes y, por lo tanto, las herramientas que se requieren para comunicarse también lo son.

Este enfoque de enseñanza surge como reacción frente a las prácticas docentes que daban excesivo énfasis al análisis de las partes de las oraciones, a la memorización de reglas ortográficas y a la escritura de composiciones que no parten de situaciones comunicativas. Dichas prácticas, al momento de la evaluación, se centraban fundamentalmente en los aspectos ortográficos y gramaticales, mas no en los aspectos profundos de los textos.

A diferencia de lo que ocurría (y ocurre) en las prácticas más tradicionales, el actual enfoque de la enseñanza de la lengua privilegia al texto como la unidad mínima de comunicación, y que los niños aprendan a comunicarse cada vez mejor a través de la comprensión y de la producción de textos existentes dentro y fuera de la escuela. Por esta razón, se lo denomina *enfoque comunicativo textual*. Los documentos curriculares vigentes en el Perú adoptan este enfoque, el cual también proporciona la base conceptual para la EM.

Existe diversa bibliografía relacionada con el enfoque comunicativo. Recomendamos en particular los siguientes libros:

- ▶ Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
 - ▶ Kauffman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
 - ▶ Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
-

1.1 El aprendizaje de la escritura en los primeros grados de la primaria

¿Qué podemos esperar de la producción de textos de los niños de sexto de primaria? ¿En qué fase de su aprendizaje se encuentran? ¿Qué es razonable evaluar a esta edad? Como sabemos, no es lo mismo encontrarse al inicio del proceso de alfabetización que tener cierto dominio de las convenciones del código escrito. En cada etapa, los estudiantes tienen retos diferentes y, por ello, tanto la enseñanza como la evaluación se deben centrar en los aprendizajes más relevantes.

El ciclo III de la Educación Básica Regular (EBR) (primer y segundo grado de primaria) se orienta a que los estudiantes desarrollen y consoliden su escritura alfabética; es decir, a que aprendan la correspondencia convencional entre los sonidos y las letras. Esta tarea le puede parecer trivial a un adulto, pero no es sencilla para los niños en los primeros grados.

En efecto, en primer lugar, los niños pasan por una etapa que se conoce como “presilábica”. En ella descubren que existe una relación entre el mundo de la palabra y el mundo de las letras. De esta forma, empiezan a escribir lo que quieren comunicar; sin embargo, como aún no conocen las convenciones, usan cualquier símbolo para representar sus ideas. Estos símbolos a veces son letras o a veces son números, pero sobre todo son signos inventados que tratan de imitar la escritura; a estos se les denomina “grafismos”.

Mientras el niño va experimentando con el mundo escrito, va tomando conciencia de algunos otros elementos que lo componen; es así como pasa a la etapa “silábica”. En esta etapa, asume que una letra representa una sílaba del lenguaje hablado; por ejemplo, asume que “m” expresa “me”. Su escritura consiste, entonces, en secuencias incompletas de letras (“lpo” puede significar para él “leopardo”).

Finalmente, poco a poco, el niño llega a la escritura alfabética. En ella, logra establecer correspondencia entre un sonido y una letra. Sin embargo, aún debe aprender que, en castellano, distintas letras representan el mismo sonido (por ejemplo, el sonido “b” es el mismo en “vaca” y “boca”) y que el mismo sonido puede representarse con distintas letras (por ejemplo,

el sonido “k”, puede representarse con la letra “k” en “kiosco”, con la letra “c” en “casa” o con las letras “qu” en “quiero”). Y estas no son las únicas sutilezas.

Aproximadamente a los 8 años, los niños dominan los aspectos fundamentales de la escritura alfabética; pero pasarán varios años más hasta que puedan apropiarse totalmente de las numerosas excepciones del sistema ortográfico del castellano. Así, dado que el estudiante de primaria aún está apropiándose de todas las particularidades del código escrito, la EM consideró poco razonable esperar que los niños de sexto de primaria no cometieran ningún error ortográfico, aunque sí se esperó que escribieran alfabéticamente y que dominaran los aspectos fundamentales de la ortografía castellana. Se consideró relevante enfocarse en la evaluación de los aspectos profundos, constitutivos del texto: como la capacidad de comunicarse con claridad, la de escribir pensando en el destinatario, o la de conectar las ideas del texto.

Es fundamental que los docentes de los primeros grados consideren las etapas que los niños atraviesan al apropiarse de la escritura, que sepan respetar su curso natural y que posean herramientas para ayudarlos. Para mayor información, recomendamos consultar los siguientes libros:

- ▶ Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
 - ▶ Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México D.F.: Paidós.
-

1.2 El aprendizaje de la escritura en los últimos grados de la primaria

A partir del ciclo IV (de tercer grado de primaria en adelante), el énfasis en la escritura alfabética va dando paso al énfasis en el proceso de composición del texto escrito. A partir de esta etapa, el desarrollo de la competencia para escribir implica tomar conciencia de las estrategias que son propias de cada una de las etapas del proceso de escritura y aprender a ponerlas en práctica.

Un aprendizaje importante para los estudiantes de este ciclo es reconocer que el autor de un texto escrito debe darle al lector toda la información necesaria para conocer el contexto del mensaje: quién escribe, a quién se dirige, cuándo escribe, con qué finalidad, entre otras; porque el lector puede desconocerlas. Esto se debe a que, a diferencia de la comunicación oral, los participantes no se encuentran personalmente y, por lo tanto, no pueden suplir inmediatamente cualquier información que falte para comprender el texto. La carta es un ejemplo muy claro: el autor informa el lugar desde el cual escribe, en qué fecha lo hace, a quién se dirige, por qué razón y, además, firma, dando cuenta de su identidad. De lo contrario, al lector le resultaría imposible conocer esos datos.

Ahora bien, tomar conciencia de qué información le es necesaria al lector para entender claramente un texto no es una tarea sencilla para el niño: le exige ponerse en el lugar del destinatario, para anticipar sus necesidades de información, y además evaluar si su texto responde a esas necesidades.

Los niños de primaria no son escritores expertos (ni tienen por qué serlo, pues son niños). Por eso, tienden a dedicar poco o ningún tiempo a reflexionar sobre cuáles son sus objetivos al escribir o a ordenar sus ideas antes de empezar a escribir. Por lo general, escriben “de frente” (Villegas, 2013) y definen el contenido de sus textos mientras escriben (Hayes, 2012; Scardamalia y Bereiter, 1992). En este contexto, uno de los aprendizajes más importantes para el estudiante de primaria es que la producción de un texto escrito permite (y en ciertos contextos incluso exige) que el autor se dé tiempo para reflexionar críticamente sobre el contenido del texto y sobre cómo expresarlo para que la comunicación sea eficaz. A continuación, se muestra el ejemplo de la planificación que hace de su texto un estudiante de sexto grado.



En este espacio, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tus ideas antes de escribir tu texto final.

"Chumbeque, el perro héroe"

Inicio:

Había una vez un perro llamado Chumbeque, sus dueños lo adoptaron de una perrera.

Nudo:

Le muerden la mano a Diego y entran a robar su casa.

Desenlace:

Salva a los dueños.

Como muestra el ejemplo, el estudiante ha planificado las partes de su cuento (inicio, nudo, desenlace), y ha escrito oraciones clave para cada una de ellas. De este modo, orienta su propio proceso de escritura y tiene una idea clara sobre cómo ordenar su texto final y en qué va a consistir. Sin embargo, los niños no siempre proceden así y, por ello, el docente debe guiarlos para que lo hagan.

La comunicación escrita tiene características específicas que la distinguen de la comunicación oral. Por ello, la gran tarea del maestro, luego de lograr en el niño un dominio razonable de la escritura alfabética, es ayudarlo a tomar conciencia de estas diferencias y a aprender a poner en práctica las estrategias de escritura que le permitirán producir textos escritos más eficaces. Estas incluyen:

- ▶ Estrategias de planificación: ¿De qué manera puedo organizar el contenido de mi texto? ¿Quiero contar una historia, tratar de convencer, describir un objeto o explicar un proceso? Además, ¿cuál es exactamente el tema sobre el que debo escribir? ¿Qué tipo de lenguaje debería usar en esta situación?
- ▶ Estrategias de textualización: ¿Cómo empiezo mi texto? ¿Cómo lo desarrollo? ¿Cómo lo termino? ¿Estoy colocando todo lo que planeé escribir? ¿El lenguaje que estoy usando es el adecuado?

- › Estrategias de revisión: ¿Qué procedimiento debo seguir para mejorar la forma y el contenido de mi texto? ¿En qué es más importante fijarme? ¿Es suficientemente claro para el lector?

La EM evalúa el nivel de uso de estas estrategias, con especial énfasis en las de textualización, aquellas sobre las que una prueba de lápiz y papel proporciona mayor evidencia. Asimismo, evalúa el dominio de la escritura alfabética. Para ello, la evaluación considera, como se mencionó anteriormente, que los niños no son escritores expertos ni han terminado de apropiarse de la ortografía castellana. En los siguientes capítulos, se explicará con detalle cuáles son las características del logro esperado para el estudiante de sexto grado al momento de escribir textos narrativos.

Si bien la EM no evalúa el proceso de planificación y revisión de los estudiantes, esto no significa que estos procesos no sean importantes. De hecho, diversas investigaciones demuestran que la enseñanza explícita de estrategias de planificación y revisión influye positivamente, y de manera significativa, en el desempeño de los estudiantes en escritura (Rijlaarsdam et ál., 2012; Graham y Perin, 2007).

2.

**¿Cómo se evalúa
la competencia de
escritura?**

2. ¿Cómo se evalúa la competencia de escritura?

La prueba de escritura de la EM evalúa las capacidades que despliegan los estudiantes al momento de producir un texto narrativo en respuesta a una situación comunicativa. Para ello, el modelo de evaluación considera tres dimensiones estrechamente vinculadas entre sí: capacidades, texto y uso de la escritura.

2.1 Capacidades

A continuación se describen las cinco capacidades evaluadas.

a. Adecúa su texto a la situación comunicativa.

Esta capacidad se manifiesta cuando el estudiante produce un texto que considera el contexto de comunicación, el destinatario, el tema que desea comunicar, el propósito, el tipo de texto y el registro que se usará. En la EM, se evalúa el grado de ajuste del texto producido por el estudiante con la situación comunicativa propuesta en la prueba.

b. Organiza las ideas de su texto de manera coherente.

Esta capacidad consiste en expresar las ideas de forma clara y consistente, de tal manera que el texto producido pueda ser entendido por el lector. Para que el texto sea coherente, debe cumplir con las siguientes características:

- › **Mostrar progresión.** El estudiante debe añadir información nueva sobre la base de la información ya presentada. Un texto que aporta información nueva no repite ideas de manera innecesaria.
- › **Evitar vacíos de información.** El estudiante debe asegurar que el texto presente toda la información necesaria para su comprensión.
- › **Mantener el tema.** El estudiante debe asegurarse de no romper el hilo de su narración, cuidando de no introducir elementos sin relación con el tema que se está tratando.

c. Usa de manera pertinente distintos mecanismos de cohesión.

Esta capacidad consiste en enlazar las ideas para mostrar sus relaciones, valiéndose del uso de ciertos recursos como conectores, referentes y signos de puntuación.

d. Desarrolla ideas e información variadas.

Esta capacidad consiste en la expansión de las ideas básicas del texto a través de precisiones, aclaraciones o detalles.

e. Usa convenciones ortográficas.

Esta capacidad se refiere al uso normativo del lenguaje. En esta evaluación se ha considerado básicamente las convenciones ortográficas, tales como el uso de grafías y la tildación.

Un buen texto es aquel en el que se aprecia un uso coordinado y simultáneo de distintas capacidades. En este sentido, es posible y recomendable evaluar diversos aspectos de los textos para tener una mejor apreciación de los mismos.

2.2 Texto

Las características propias de los textos hacen que la tarea del estudiante así como las estrategias que este emplea para escribir sean diferentes. No es lo mismo escribir un cuento que una noticia, un artículo de opinión o un afiche. En la prueba de escritura de la EM, se solicitó a los estudiantes la redacción de un texto narrativo, en particular, un cuento. Asimismo, se esperó la redacción de un texto continuo; es decir, un texto compuesto de oraciones organizadas en forma sucesiva.

2.3 Uso de la escritura

Los textos tienen diferentes usos sociales y pueden ser usados para distintos fines: unos servirán para aprender, otros para contextos típicamente laborales, u otros para recrearse. El cuento es un texto cuyo uso social es fundamentalmente recreativo. La prueba de escritura de la EM explora este uso social de la escritura.

3.

¿Cuáles son las características de la prueba?

3. ¿Cuáles son las características de la prueba?

La prueba de escritura aplicada tuvo tres elementos importantes.

› La consigna

La consigna describe la situación comunicativa y le especifica al estudiante el tipo de tarea que debe realizar. La consigna propuesta en la prueba fue la siguiente:

En tu colegio se ha organizado un concurso de cuentos. Para participar, primero debes escoger uno de los siguientes títulos:

- a “Lucía en la casa embrujada”
- b “Mateo, el niño que se perdió en la selva”
- c “Chumbeque, el perro héroe”

Luego de elegir el título, escribe tu cuento. No olvides contar cómo empieza, qué sucede luego y cómo termina.

Como se puede observar, esta consigna le pide al estudiante que, para participar en un concurso literario, escriba un tipo de texto en particular (un cuento), con un destinatario específico implícito (los jueces del concurso) y una estructura pautada (una situación inicial, un desarrollo y una resolución). Además, le plantea límites sobre los temas que puede escoger.

› El espacio reservado para el borrador

En este espacio, el estudiante pudo planificar su texto, ya sea realizando una versión preliminar, organizando sus ideas con una línea de tiempo o mediante cualquier otra estrategia que le sirva para organizar sus ideas antes de escribir su cuento.



En este espacio, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tus ideas antes de escribir tu texto final.

› El espacio reservado para la versión final del texto

En la prueba de escritura, el estudiante dispuso de dos páginas de 22 renglones para escribir la versión final de su texto.



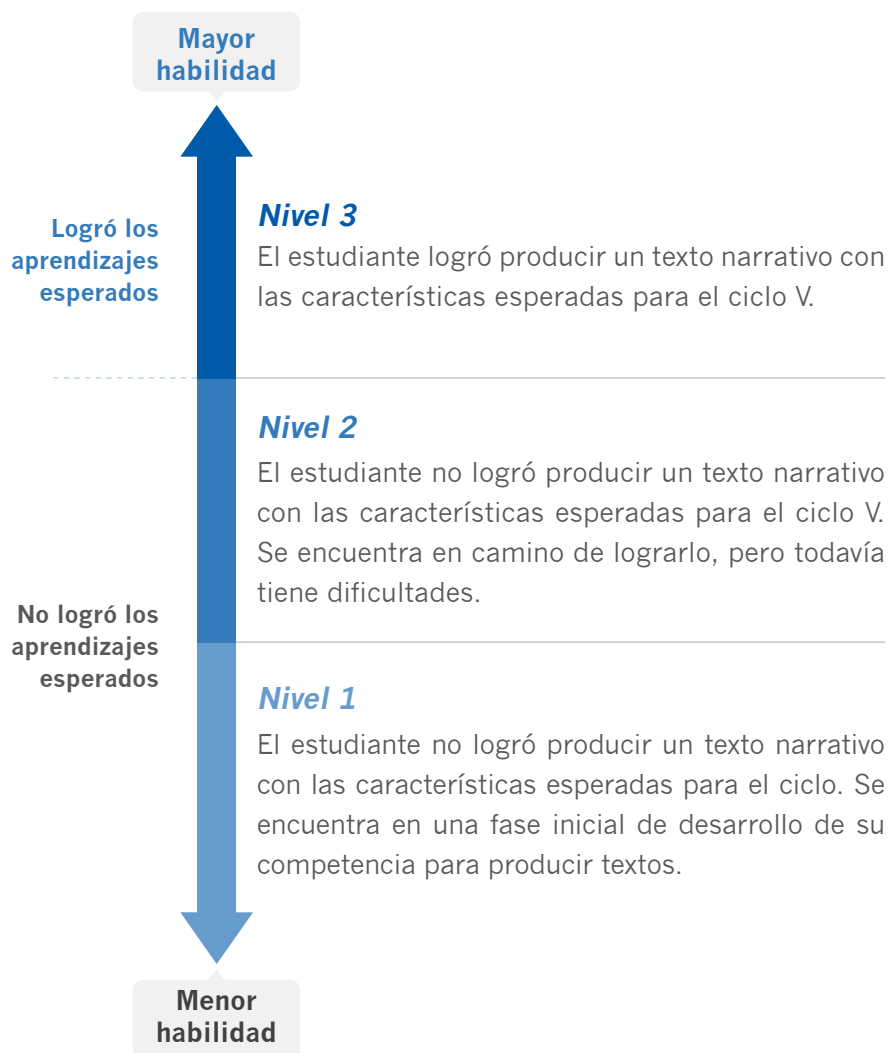
Ahora, en este espacio, escribe tu texto final. Recuerda que tus ideas deben ser claras y tu letra entendible.

4.

**¿Cómo se
presentan los
resultados?**

4. ¿Cómo se presentan los resultados?

El principal objetivo de la prueba es mostrar un panorama de lo que logran los estudiantes de sexto de primaria al momento de escribir textos narrativos. Para ello, se han establecido tres niveles de logro para reportar resultados: Nivel 3, Nivel 2 y Nivel 1. Estos niveles se describen a continuación:



4.1 ¿Cómo se determinaron los niveles de logro?

Los textos producidos por los estudiantes fueron cuidadosamente evaluados por docentes y lingüistas, a lo largo de un proceso llamado codificación. Para la evaluación de los textos, se utilizó una *rúbrica de evaluación*. A partir de dicha rúbrica, se

obtuvo información sobre las características de cada uno de los textos según distintos indicadores. Luego, dichos indicadores fueron agrupados en las cinco capacidades de escritura antes mencionadas (ver sección 2.1.).

Posteriormente, se procedió al establecimiento de los niveles de logro para reportar los resultados de la evaluación. Para dicho fin, se convocó como jueces expertos a docentes, investigadores y especialistas curriculares de diversas regiones del Perú. Los jueces analizaron el conjunto de datos y llegaron a un consenso para determinar cuáles son las características de los textos esperados para el grado, los que se encuentran en proceso de logro esperado y aquellos que se encuentran en un nivel de logro inicial.

Una rúbrica es un instrumento de evaluación que contiene los criterios y estándares esperados para un proceso o producto educativo (por ejemplo, un texto escrito o una exposición) (Ahumada, 2005). Su uso es recomendado, sobre todo, en la evaluación de aula, porque permite al maestro especificar claramente qué espera de sus estudiantes en cuanto a su aprendizaje. En el anexo de este informe, se presenta una versión simplificada de la rúbrica de evaluación utilizada en la codificación de la EM.

4.2 Los niveles de logro en la EM

a. Los niveles exigibles por capacidad

El punto de partida para poder construir los niveles de logro (Nivel 3, Nivel 2, Nivel 1) es determinar qué es lo que se le puede pedir a un estudiante al final de la primaria, según cada una de las cinco capacidades. Llamamos a esto el **nivel exigible** por capacidad.

La definición de los niveles exigibles para cada capacidad fue realizada por el equipo de jueces expertos. Luego de un largo proceso de análisis, este equipo definió las siguientes

expectativas en relación con lo que un estudiante de sexto grado de primaria debería lograr, para cada una de las cinco capacidades, al escribir un texto narrativo.

Tabla 4.1. Niveles exigibles por capacidad al escribir textos narrativos

Capacidad	Nivel exigible por capacidad
Adecúa el texto a la situación comunicativa.	Escribe una secuencia narrativa completa (con situación inicial, central y final) que se adecúa al tema solicitado. Logra aproximarse al registro esperado en el contexto de escritura (el texto no presenta expresiones informales o abreviaturas como “xq” o “x”).
Organiza las ideas de su texto de manera coherente.	Mantiene el tema a lo largo del texto sin reiterar ideas innecesariamente y proporciona al lector toda la información necesaria para la comprensión del mismo.
Usa distintos mecanismos de cohesión de manera pertinente.	Usa conectores y referentes de manera apropiada, cuando son necesarios. En general, usa signos de puntuación de manera correcta, aproximándose a su uso normativo.
Usa convenciones ortográficas.	Escribe con pocas faltas ortográficas (no más de tres por página).
Desarrolla ideas e información variadas.	Desarrolla sus ideas para darle interés a su historia.

b. Los niveles de desempeño global

Cada nivel exigible por capacidad descrito en la tabla anterior (4.1) se enfoca en una capacidad determinada de manera aislada, sin considerar lo que ocurre con las demás capacidades. Sin embargo, cuando un niño escribe, no despliega estas capacidades independientemente unas de otras, sino que las usa de manera simultánea. Dicho de otro modo, la competencia de producción de textos es más

que la suma de las capacidades que están involucradas al escribir: para producir un texto, es necesario articular estas capacidades entre ellas. Para aproximarse a la competencia, no es suficiente con examinar estas capacidades por separado, sino que se debe considerar qué es aceptable para el grado cuando dichas capacidades son usadas de manera coordinada. Por supuesto, sería deseable que los niños logran todo lo descrito en la tabla anterior, pero se debe considerar que algunos logros son más fundamentales que otros.

El objetivo de los niveles de desempeño global es, precisamente, proveer descripciones de los distintos niveles de logro de los niños de sexto de primaria cuando intentan articular las distintas capacidades evaluadas. En estas descripciones, las distintas capacidades clave no tienen el mismo peso, por distintas razones. Por ejemplo, ¿resulta más importante que el estudiante sepa desarrollar la secuencia textual solicitada o que evite errores de tildación? La EM plantea que es lo primero, no porque la ortografía no sea importante, sino porque el saber adecuarse a la secuencia textual exigida por el contexto comunicativo es una habilidad mucho más fundamental, que se espera que el niño ya haya desarrollado al final de la primaria. Asimismo, considerando que las tareas relacionadas con la cohesión textual son más difíciles para los niños de esta edad que las tareas relacionadas con la coherencia, esta evaluación plantea que algunos problemas relacionados con la cohesión se vuelven aceptables si el niño logra el nivel exigible en coherencia. Sobre esta base conceptual, la EM define los niveles de desempeño global en producción de textos como sigue.

Tabla 4.2. Niveles de logro al escribir textos narrativos

Niveles de logro	Descripción
Nivel 3	<p>Los estudiantes de este nivel escriben cuentos con tema y estructura adecuados a la situación comunicativa, con coherencia y un desarrollo de las ideas apropiado para el grado (dan detalles o hacen aclaraciones sobre la información básica del texto). Usan conectores, referentes y algunos signos de puntuación de manera apropiada, aunque es posible que tengan ciertas dificultades. Además, aplican reglas de tildación general (excepto de hiatos) y de uso básico de las mayúsculas; asimismo usan las grafías de manera adecuada, aunque en cualquiera de estos casos pueden cometer algunos errores.</p>
Nivel 2	<p>Los estudiantes de este nivel escriben cuentos adecuados a la situación comunicativa, con coherencia y desarrollo apropiado de las ideas para el grado, aunque pueden tener dificultades en alguna de estas capacidades (por ejemplo, para escribir una secuencia narrativa completa o dar toda la información necesaria para hacer comprensible el texto). Por otro lado, es común que experimenten problemas notorios al usar mecanismos de cohesión (conectores o referentes) o al aplicar las convenciones ortográficas esperables para el grado.</p>
Nivel 1	<p>Los estudiantes agrupados en este nivel se encuentran en una fase inicial en el desarrollo de su competencia para producir textos. Generalmente tienen problemas notorios para redactar textos adecuados a la situación comunicativa, con coherencia y desarrollo adecuado de las ideas, evidenciando dificultades significativas en una o varias de estas capacidades. Asimismo, suelen tener claras dificultades en el uso de los mecanismos de cohesión y en la aplicación de las convenciones ortográficas esperables para el grado.</p>

Se espera que todos los estudiantes que finalizan su educación primaria se ubiquen en el Nivel 3 al escribir cuentos. Como vemos, no se requiere que el estudiante haya alcanzado el nivel exigible en cada capacidad (ver Tabla 4.1) para alcanzar el Nivel 3.

Por su parte, el Nivel 2 describe un conjunto de logros que, si bien no ubica al estudiante en el nivel esperado, proporciona evidencia de que está en camino de lograrlo.

Finalmente, el Nivel 1 describe desempeños muy básicos, que sugieren que el estudiante aún debe mejorar mucho su desempeño para desarrollar su competencia de escritura de acuerdo con lo que se espera para el grado. Los estudiantes en este nivel solo logran el nivel exigible para el grado en pocas capacidades.

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados de la prueba, organizados por niveles de logro. En dicho capítulo, proporcionamos una explicación más detallada de cada nivel de logro, acompañada por ejemplos comentados que permitan conocer mejor cómo escriben los estudiantes en cada uno de los niveles.

Mayor información sobre el uso de rúbricas para la evaluación de escritura puede encontrarse en el *Manual de uso - Comunicación* del kit de evaluación de cuarto grado de primaria. Este documento se encuentra disponible en:

<http://recursos.perueduca.pe/kit/>

5.

**¿Cuáles son
los resultados
nacionales?**

5. ¿Cuáles son los resultados nacionales?

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto grado al escribir textos narrativos. Recordemos la consigna propuesta en esta evaluación.

En tu colegio se ha organizado un concurso de cuentos. Para participar, primero debes escoger uno de los siguientes títulos:

- a) “Lucía en la casa embrujada”
- b) “Mateo, el niño que se perdió en la selva”
- c) “Chumbeque, el perro héroe”

Luego de elegir el título, escribe tu cuento. No olvides contar cómo empieza, qué sucede luego y cómo termina.

Después de la evaluación de los textos y el análisis de los resultados por capacidad, se determinó la distribución de nuestros estudiantes por nivel de logro (Nivel 3, Nivel 2 o Nivel 1). Los resultados, representativos a nivel nacional, se presentan a continuación.

Nivel de logro	Porcentaje
Nivel 3	13,5 %
Nivel 2	64,6 %
Nivel 1	21,9 %

El objetivo de este capítulo es explicar qué significan exactamente estos resultados. En particular, se pretende precisar en qué consisten cada uno de los niveles de logro mediante ejemplos reales acompañados por comentarios.

Antes de iniciar la explicación, es necesario recalcar que los textos que el lector está a punto de leer han sido escritos por niños de sexto grado de primaria. Precisamente por ese motivo, y como bien saben los docentes del grado, generalmente no responden a las expectativas que el lector adulto promedio tiene sobre los textos escritos. El lector no familiarizado con textos escritos por

niños tenderá más a ver “fallas” desde un punto de vista adulto que a reconocer sus méritos. Sin embargo, no solo sería injusto dejarse influenciar por las expectativas del adulto al leer estos textos, sino que sería inapropiado para los fines de la evaluación. Esta apunta precisamente a proporcionar una base adecuada para juzgar las producciones escritas de los niños de sexto de primaria.

5.1 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 3?

Nivel 3

**Resultados
nacionales: 13,5 %**

Los estudiantes de este nivel logran escribir textos adecuados al contexto comunicativo, con coherencia y un desarrollo apropiado de sus ideas para el grado, a través de detalles, precisiones o aclaraciones. Al mismo tiempo, usan distintos mecanismos de cohesión de manera apropiada, como los conectores, aunque es posible que encuentren algunas dificultades (por ejemplo, en el uso de referentes). Además, escriben con pocas faltas ortográficas, esperables para el grado. A nivel nacional, solo 13,5 % de los estudiantes se encuentra en este nivel.

En esta evaluación, el Nivel 3 representa lo mínimo que deberían lograr los estudiantes de sexto de primaria al escribir textos narrativos, en particular cuentos. Es decir, no se trata de un nivel que solo pueden alcanzar los escritores sobresalientes. Se trata de lo que todo niño puede y debería alcanzar al final de la primaria.

Un estudiante debe lograr estas tres capacidades para alcanzar el Nivel 3.

Al escribir cuentos, los niños ubicados en el Nivel 3 **siempre** logran:

- a. adecuarse a la situación comunicativa; en particular, producir una secuencia narrativa completa (con una situación inicial, una situación central y una resolución) sobre el tema solicitado;
- b. organizar sus ideas de modo coherente, de tal manera que el tema se mantiene a lo largo del texto y se proporciona toda la información necesaria para que el lector comprenda la narración;

- c. desarrollar sus ideas más allá de su sola mención, dando más riqueza a su narración.

Asimismo, en sus cuentos, los niños en el Nivel 3 **generalmente** logran:

- d. usar conectores, referentes y signos de puntuación de manera adecuada;
- e. no cometer más de 3 faltas ortográficas por página.

En otras palabras, los estudiantes agrupados en el Nivel 3 logran lo exigido en su grado de escolaridad en relación con las capacidades *Adecúa el texto a la situación comunicativa*, *Organiza las ideas de su texto de manera coherente* y *Desarrolla ideas e información variadas*. Por otro lado, aunque en general muestran un nivel de logro significativo en relación con las capacidades *Usa de manera pertinente distintos mecanismos de cohesión* y *Usa convenciones ortográficas*, es posible que no siempre logren el nivel exigible para el grado en este tipo de tareas. A continuación, se presentan cuatro textos del Nivel 3 con el propósito de brindar una explicación más detallada de este nivel.

a. Ejemplo de texto esperado para el grado

El autor del siguiente texto muestra un dominio muy claro de las cinco capacidades evaluadas. No se trata de un texto perfecto desde el punto de vista adulto, sino de uno que cumple claramente con lo que esperamos de nuestros estudiantes al final de la primaria.

Texto 1 – Chumbeque, el perro héroe

Chumbeque, el perro héroe

Un día, un perrito llamado "CHUMBEQUE", se encontró con un amigo de la infancia llamado "YENKO". Los dos decidieron ir al río a remojarse un rato.

De pronto escucharon unas voces de niños que decían: ¡Auxilio, socorro!, inmediatamente, Chumbeque y Yenko, se alarmaron. Yenko dijo: ¡nos necesitan!

Buscaban y olfateaban para ver de donde venían esas voces, hasta que lograron localizarlos, habían 2 niños que se ahogaban. Chumbeque y Yenko trataban de auxiliarlos pero no podían. Hasta que a Chumbeque se le ocurrió la idea de cortar una rama, así los niños se salvarían. Por suerte se salvaron.

Luego, los niños le daban las gracias a Chumbeque y Yenko, por haberles salvado la vida, de la forma más desinteresada.

Después, a los niños se les ocurrió ir a las autoridades para confesarles lo que pasó, al principio no les hacían caso, pensaban que era una broma.

Finalmente a Chumbeque le obsequiaron una medalla y lo bautizaron como: ¡Chumbeque, el perro héroe!, pues a él se le ocurrió la idea, y a Yenko

le obsequiaron un collar impregnado con su nombre, se hicieron muy famosos: salían por televisión, en periódicos, revistas, a sus nombres se escuchaban por la radio.

Fine

Texto escrito por una estudiante de Sullana, Piura.

El autor de este texto alcanza el desempeño esperado en las cinco capacidades evaluadas. **Se adecúa por completo a la situación comunicativa propuesta** (desarrolla una secuencia narrativa completa sobre el perro Chumbeque y su aliado Yenke, canes cuyo comportamiento es claramente heroico); **distribuye la información de manera fluida y equilibrada alrededor de un tema central** (el rescate de dos niños a punto de ahogarse en un río); y desarrolla con cierta regularidad las ideas presentadas más allá de su sola mención, precisándolas o explicándolas (algunas de estas expansiones han sido subrayadas en el texto). El texto está **muy bien cohesionado** (a través del uso pertinente de conectores, referentes y signos de puntuación) **y la frecuencia de faltas ortográficas es muy baja.**

Conviene recordar este texto como una línea de base de lo que esperamos de nuestros niños al final de la primaria.

El lector notará la presencia de palabras y construcciones que no forman parte de la variedad estándar. Estas expresiones no fueron consideradas en la EM como errores de ningún tipo. Regresaremos a ellas en el capítulo siete de este informe.

b. Textos que logran el Nivel 3 a pesar de evidenciar algunas dificultades en ortografía y/o cohesión

A continuación presentamos tres ejemplos de textos cuyos autores logran lo que se espera en el grado respecto de adecuación a la situación comunicativa, coherencia y desarrollo; pero no logran todo lo exigible para el grado en cohesión (uso de conectores, referentes y signos de puntuación) y/u ortografía. Su rendimiento en cohesión y ortografía puede ser descrito de la siguiente manera.

- › El estudiante logra generalmente expresar las relaciones entre las ideas de su texto, en particular aquellas entre los distintos personajes y eventos. Sin embargo, puede encontrar algunas dificultades puntuales en el uso adecuado de conectores, referentes o signos de puntuación cuando son necesarios.
- › El estudiante logra una frecuencia relativamente baja de faltas ortográficas, de entre 4 y 10 errores ortográficos por página, según lo esperado para el grado.

Texto 2 – Problemas visibles de referencia

Lucía en la casa embrujada

Esta historia comenzó en un día alegre Lucía iba a ir de excursión con todos sus compañeros al no saber ni ella ni ningún compañero el lugar a donde se dirigían porque era una simple razón ni los padres ni la profesora dijeron a ningún niño a donde se dirigían por la razón que querían dar una pequeña sorpresa a los pequeños niños. Al llegar el atardecer ya habían llegado a su destino pero todos los niños desconocían el lugar, descansaron en un hotel hasta el día próximo caminaron un tiempo y llegaron a un lugar en el que ningún niño conocía y en aquel bello momento se iluminaron los ojos de los niños si era, si lo era, era algo que aquellos pequeños solo habían visto en la tele era la gran fortaleza de "Machhu Picchu" los niños corrieron y saltaron de tanta emoción entraron a aquella gran fortaleza un guía les mostró el lugar vieron por ejemplo la piedra de los doce ángulos y todos los niños le preguntaron a la maestra si en aquella ciudad no había brujas, la maestra les respondió

donde decía por palabras de un chamán: "O hermanas queridas gracias por haberme dado este don de poder comunicarme con el dios sol" claró que ese mensaje estaba escrito en quechua pero el guía nos lo tradujo y también nos digo que según cuenta la leyenda aquel sacerdote tenía dos hermanos y ambas eran brujas tiempo después de haber venido se fue e hicieron una casa al norte, tiempo después llegaron los españoles y al querer matar a aquellas brujas lanzaron un conjuro a aquella casa quedo' embrujada, todos los niños y más que nada Lucía querían ir a esa casa y después de tanto insistir fueron

mientras que los demás dormían al llegar entraron a esa casa y salieron al poco tiempo pero Lucía sin darse cuenta se quedo' y cayo' en un profundo sueño todos los demás se fueron pero Lucía despertó y no vio a nadie pensó que estarían en otro lado y fue a buscarlos con el miedo de su corazón con ruidos de los escaleras la brisa que pasaba por las ventanas y ya había anochecido y en allí apareció una figura y Lucía vio que era una bruja pero era más bella y la bruja le contó que su hermano había encerrado allí y le dijo que no tenía que tener y fueron amigas la profesora volvió por Lucía y todo el viaje Lucía fue feliz.

Fin

Texto escrito por un estudiante de Yanacancha, Pasco.

En este texto, Lucía y sus amigos ingresan a una casa embrujada cerca de la fortaleza de Machu Picchu.

La narración cumple por lo general con los requisitos del Nivel 3. El estudiante presenta una secuencia narrativa completa en la que desarrolla con muchos detalles uno de los temas propuestos en la consigna (“Lucía en la casa embrujada”). El tema central, que gira alrededor de los descubrimientos y peripecias de Lucía y sus amigos en su viaje a Machu Picchu, se mantiene a lo largo del texto. Además, el autor logra una frecuencia baja de faltas ortográficas, según lo esperado para el grado.

Cabe notar que el autor no siempre coloca puntos o comas entre oraciones, lo que crea, por supuesto, un problema en el texto. Sin embargo, considerando que la puntuación normativa es una habilidad difícil de desarrollar para los niños, esta evaluación no penaliza la ausencia de puntos o comas, siempre y cuando el estudiante proporcione evidencia en su texto de que es capaz de usar de manera pertinente estos signos. Este es obviamente el caso: todos los puntos y comas presentes en el texto han sido correctamente usados.

En esta sección, el autor experimenta dificultades para dejar en claro quién hace qué. Estos son problemas de **referencia**. Por un lado, el texto presenta un cambio abrupto de la tercera a la primera persona, que causa un problema de comprensión para el lector. Después de esto, sin embargo, la primera persona desaparece, por lo que es de suponer que se trata de un lapsus temporal del autor. Por otro lado, no queda claro si fue el sacerdote quien “se fue”, o si se trata de las hermanas (en cuyo caso existiría un problema adicional de concordancia).

Estos problemas de referencia son importantes, y para evaluar su alcance es preciso determinar si se dan en simultáneo con otros problemas de cohesión (como conectores o signos de puntuación mal usados). En este texto no es el caso, por lo que su autor fue incorporado al Nivel 3.

Los dos siguientes ejemplos son fragmentos de textos completos. Su inclusión responde al objetivo de mostrar problemas puntuales que no afectan la clasificación del texto en el Nivel 3 cuando este cumple con los requisitos fundamentales mencionados en la sección 4.2. Los textos de los que se extrajo estos fragmentos cumplen con dichos requisitos.

Texto 3 (fragmento) – Un problema de conexión

Al día siguiente ellos se fueron a un tour del hotel donde se hospedaron, pues Mateo era tan distraído que se olvidó la cámara y para que sus padres no lo regañen él sin que sus padres se den cuenta regresó al hotel, ya teniendo en la mano la cámara, quiso regresar pero no se acordaba muy bien la ruta y entonces desde ese momento Mateo quedó perdido en la selva.

Extraído del texto de una estudiante de Santa, Ancash.

Texto 4 (fragmento) – Problemas de conexión y ortografía

"Mateo, el niño que se perdió en la selva"

Había una vez un niño que se llamaba Mateo, y un día sus padres decidieron al bosque a explorar como es la naturaleza y de pronto sus padres se fueron por otro lado del bosque, y Mateo se quedo en el campamento, y cuando estaba sentado en un árbol escucho que caminaba alguien, entonces Mateo que era sus padres y no le importó nada y seguía sentado en el lado del árbol, y cuando ya veía que no llegaba nadie, tuvo miedo, entonces corrió al bosque a buscar a sus padres, cuando Mateo ya había avanzado mucho en el bosque, sus padres llegaron al campamento y llamaron a Mateo para enseñarles fotos que tomaron durante querían a explorar el bosque y Mateo no contesto nada, entonces su mamá se preocupó y fue a buscarle en el campamento y Mateo no había, empezaron a llamarle a Mateo, Mateo no escuchaba nada. De pronto, Mateo se dio cuenta que se estaba alejando más del bosque o

Extraído del texto de un estudiante de Irazola, Ucayali.

El texto al que pertenece este extracto cumple con los requisitos ya mencionados del Nivel 3. El único problema notorio es el uso del conector “pues” en vez de “pero”. Los errores de conexión por sí solos no impiden alcanzar el Nivel 3 si el desempeño es satisfactorio en el resto de tareas evaluadas.

En este texto, el estudiante logra una narración adecuada a la consigna y desarrolla el tema de manera eficaz. Ahora bien, durante la evaluación del texto, se encontraron dos problemas específicos, ninguno de los cuales impide al niño alcanzar el Nivel 3: (a) un conector mal usado que dificulta la lectura (“durante” en vez de “cuando” o “mientras”), y (b) una frecuencia de faltas ortográficas ligeramente superior al máximo (como se señaló, lo exigible en este nivel es un máximo de tres por página). Incluso cuando se combinan, estos problemas relativamente menores de conexión y ortografía no excluyen al autor del Nivel 3, dado que alcanzó los desempeños exigibles en adecuación a la situación comunicativa, coherencia y desarrollo de las ideas. Es importante señalar, sin embargo, que no se trata de errores muy graves: el caso sería distinto si el estudiante acumulara problemas de conexión y referencia, o cometiera más de 10 faltas por página, como veremos más adelante.

Un rasgo interesante de este texto es que la desaparición de Mateo se cuenta desde el punto de vista de los padres, una estrategia que contribuye a crear una atmósfera de suspenso.

Las pocas faltas ortográficas del texto (las palabras con faltas han sido encerradas en un cuadro azul) se relacionan con tildación general en las formas verbales, algo bastante esperable en las narraciones en pasado. Nótese que esta evaluación no considera las faltas de tildación que involucren diptongos, hiatos o monosílabos.

5.2 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 2?

Nivel 2

**Resultados
nacionales: 64,6 %**

Los estudiantes agrupados en este nivel redactan textos adecuados al contexto comunicativo, con coherencia y desarrollo apropiado de las ideas, aunque es posible que tengan dificultades en alguna de estas capacidades (por ejemplo, en escribir una secuencia narrativa completa). Por otro lado, sus textos suelen experimentar problemas notorios relacionados con el uso de mecanismos de cohesión (uso de referentes o conectores) y/o con la ortografía.

El Nivel 2 agrupa a la mayoría de estudiantes peruanos de sexto de primaria. Estos niños se aproximan bastante a lo que logran los niños del Nivel 3 en varios aspectos, aunque su producción no satisfaga los criterios que se fijaron para ese nivel. Por ello, no se debería pensar que los estudiantes en el Nivel 2 no saben escribir: al contrario, muestran varias capacidades fundamentales en producción de textos.

Por su propia definición, y como veremos más adelante en los ejemplos, el Nivel 2 reúne a estudiantes que muestran desempeños muy variados. Por un lado, un estudiante de este nivel debe lograr por lo menos dos de estas tres capacidades:

- a. adecuarse a la situación comunicativa; en particular, producir una secuencia narrativa completa sobre el tema solicitado;
- b. organizar sus ideas de manera coherente, de tal manera que el tema se mantenga a lo largo del texto y se proporcione toda la información necesaria para que el lector comprenda su narración;
- c. desarrollar sus ideas más allá de su sola mención, de manera que logran darle más riqueza a su narración.

Por otro lado, los niños en este nivel generalmente encuentran dificultades en relación con las siguientes capacidades:

- d. usar conectores, referentes y signos de puntuación de manera adecuada;
- e. cometer no más de 3 faltas ortográficas por página.

A continuación, se presentan seis textos del Nivel 2 con el propósito de brindar una explicación más detallada de este nivel.

a. Problemas frecuentes de los textos en el Nivel 2: cohesión y ortografía

Como se señaló previamente, el Nivel 2 agrupa a estudiantes con desempeños muy heterogéneos, pero la gran mayoría experimenta dificultades notorias ligadas a la cohesión (conexión, referencia y puntuación) y/o a la ortografía. En esta sección presentaremos primero dos ejemplos típicos del nivel, que evidencian los dos tipos de dificultades antes mencionados.

Texto 5 – Problemas de conexión y ortografía

Mateo, el niño que se perdió en la selva.
 Aun una vez un niño que se llamaba Mateo el era
 muy curioso pero una vez vio una mariposa también y lo
 intentó atrapar y sin darse cuenta la mariposa
 le estaba borrando la guala y Mateo se dio
 cuenta pero ya era muy tarde por que la mariposa
 se había hecho entera a la guala pero ni cuenta
 se daba Mateo que se estaba esta preocupado pero
 Mateo comenzó a buscar el camino a casa pero
 comenzó a oscurecer y Mateo rápidamente
 comenzó a buscar un lugar para dormir porque
 la noche en la guala son muy frías por eso
 Mateo buscó una cueva pero en las cuevas
 también hace frío así que buscó hojas
 secas para que se abriga así que a la
 mañana siguiente buscó comida y el
 camino a casa pero solo encontró
 comida pero después no encontró el camino,
 pasaron días, semanas, meses y años y
 Mateo nunca encontró el camino a casa
 Así que desde ese día nunca volvió a casa.
 FIN

Texto escrito por un estudiante de Oxapampa, Pasco.

Este texto narra la historia del niño Mateo que, fascinado por una mariposa, la sigue y se pierde en la jungla. Aunque será capaz de superar su primera noche fuera de casa, Mateo nunca logrará encontrar el camino de vuelta.

La historia se adecúa a la consigna y está generalmente bien narrada. El tema central se desarrolla a buen ritmo y el autor logra expandir varios episodios de la narración más allá de la sola mención. Por ejemplo, tras decirnos que Mateo “comenzó a buscar un lugar para dormir”, nos precisa que estaba buscando específicamente una cueva, porque “las noches en la jungla [sic] son muy frías”.

Los problemas del texto pertenecen a dos categorías. En primer lugar, encontramos un problema concreto en el uso de conectores (al comienzo del texto), en el que el conector “pero” (marcado con una elipsis azul en la imagen) es usado como “comodín”, incluso cuando no hay relación directa de oposición (por ejemplo, “la mariposa le había hecho entrar a la jungla pero ni cuenta se daba Mateo que su madre está preocupado”). Este uso de “pero” como conector de adición (equivalente a la conjunción “y” con matiz) es potencialmente ambiguo para el lector y entorpece la lectura.

Además de este error específico de conexión, el autor ha cometido alrededor de una falta ortográfica por línea (las palabras con faltas fueron marcadas con un cuadro azul), evidenciando dificultades serias en relación con la escritura ortográfica. En este texto, la mayoría de las faltas involucran la transgresión de reglas generales de tildación, que son las únicas que se ha decidido evaluar en sexto grado.

Como se señaló anteriormente, en el Nivel 3 se apunta a una frecuencia de faltas ortográficas no mayor a 3 por página, pero se puede admitir hasta 10 faltas por página si el texto cumple con el nivel exigible para el grado en las otras capacidades.

Un segundo escenario muy frecuente entre los estudiantes que forman parte del Nivel 2 es que el texto esté bien construido, incluso en cuanto a la cohesión, pero que la frecuencia de faltas ortográficas se encuentre por encima de lo admisible en el Nivel 3 (1 falta cada 2 líneas, o 10 faltas por página). En estos casos, el estudiante es asignado al Nivel 2. Puede ocurrir, por lo tanto, que el estudiante sea incluido en el Nivel 2 aun cuando su texto no tenga problemas notorios más allá de la ortografía. Esta situación se dio, de hecho, con relativa frecuencia. El siguiente fragmento, por ejemplo, es la primera mitad de un texto que cumple con el nivel exigible para el grado en todas las capacidades excepto con *Usa convenciones ortográficas*.

Texto 6 (fragmento) – Problemas serios de ortografía

Habia una ves una niña llamada Lucía su mamá se llamaba Alverta y su papá Jorge y vivían en la región Amosónica y a Lucía le encantaba jugar con su loro el Verde y un día cuando fue a visitar al loro se cayó de su árbol donde subía y se rompió un brazo y su papá en ese rato se lo llevo a un hospital y se puso bien.

Luego al día siguiente volvieron en Amazonia y su papá le dijo Lucía yo no juegas con el loro porque te puedes romper rias y ella no le hizo caso y fue fue y fue hasta que un día se durmio y una bruja malbada se lo llevo a su casa y la bruja le quería pegar y Lucía lloraba el loro fue habisar a su papá y a su mamá y fueron donde estaba Lucía y la bruja le dijo hazemos un trato me pagarás 10000 dijo la bruja y su papá dijo pelearemos y la bruja cogió su varita mágica y hicieron y pelearon hasta que la bruja le gano.

Extraído del texto de un estudiante de Andahuaylas, Apurímac.

Este texto centrado en Lucía está generalmente bien narrado y se adecúa a lo solicitado en la consigna. Su principal problema es la **alta frecuencia de faltas ortográficas** (marcadas con un cuadro azul), que supera con creces el límite acordado de 10 por página.

En la imagen, también se resaltó con una elipsis azul tres casos de desviaciones de la norma ortográfica que no fueron consideradas: “habia”, “bién” y “Alverta”. En la EM, respecto de la tildación, no se consideraron casos de hiatos o monosílabos. Respecto de los nombres propios, únicamente se esperó que fueran escritos con mayúscula.

b. Otros problemas frecuentes en el Nivel 2: adecuación a la situación comunicativa, coherencia o contenido.

Como se indicó anteriormente, el niño en el Nivel 2 puede encontrar dificultades en lograr el nivel exigible para el grado en las capacidades *Adecúa el texto a la situación comunicativa*, *Organiza las ideas de su texto de manera coherente* y *Desarrolla ideas e información variadas*. El objetivo de esta sección es explicar con precisión las dificultades que experimenta al enfrentarse a tareas relacionadas con dichas capacidades. Estas son a menudo decisivas para ubicarlo en este nivel, más allá de los problemas recurrentes en cohesión y/u ortografía ya mencionados.

Texto 7 (fragmento) – Adecuación parcial al tema

Ronaldino en la casa embrujada

Un día un niño llamado Ronaldino fue a una casa embrujada sin darse cuenta le tocó alguien Ronaldino corrió a su casa llevó a algunos amigos al entrar fueron al baño en el espejo un espectro y Ronaldino gritó: ayuda y sus compañeros vinieron con un crucifijo en la mano y luego un chamán vino les dijo: vallámsen de aquí o si no la maldición de la llorona y Ronaldino no hizo caso y entonces hizo de noche a las 12:00 pm la casa empezó a ser se más frío y entonces se en sentió la chimenea al poco rato se escuchó lamentos de una mujer Ronaldino encontró un libro diciendo: la madre que pierde a sus hijos no puede ver la luz de rayo de la iglesia

Extraído del texto de un estudiante de Abancay, Apurímac.

Este texto está escrito en una variedad de castellano andino (algunas de las expresiones que lo indican han sido marcadas con una elipsis azul). Como se señaló anteriormente, en este mismo capítulo, la EM no penaliza el uso de expresiones y sintaxis no estándar. Recuérdese también que las expresiones no estándar (como “crucificio”) no son consideradas en la evaluación de la ortografía.

En el texto del que este fragmento fue extraído, el autor logra desarrollar una secuencia narrativa completa y detallada, así como mantener el tema central a lo largo de la narración y proporcionar suficiente información para que el lector entienda el texto. Sin embargo, no se adecúa por completo al tema solicitado (“Lucía en la casa embrujada”), en tanto cambia el nombre y el género del personaje principal. Esto significa que el autor no logró producir una secuencia narrativa completa **sobre el tema solicitado**. Como se señaló previamente, esto hace imposible que el texto se ubique en el **Nivel 3**.

Ahora bien, en el Nivel 2 es frecuente que los problemas con los desempeños fundamentales (adecuación a la situación comunicativa, coherencia o desarrollo de las ideas) se presenten acompañados de dificultades en la cohesión o la ortografía. Este fragmento, por ejemplo, revela dificultades notorias en un aspecto de la cohesión (su autor no evidencia saber usar puntos o comas) y en ortografía.

Texto 8 – Secuencia narrativa incompleta

Mateo el niño que se perdió
en la Selva.

había una vez un niño llamado Mateo. En mi
no estaba celebrando su cumpleaños, entonces
su mamá lo dijo: Mateo, Mateo te voy a llevar
de paseo a la Selva y entonces Mateo le dijo
mamá cuando nos vamos a ir y la mamá le
dijo: mañana, entonces Mateo feliz se fue
a arreglar su ropa y al día siguiente Mateo y
su mamá se fueron, luego al llegar lo
llevaron a una fiesta y como Mateo era tan
travieso se salió y Mateo dijo: seguramente
que este lugar es hermoso y se fue y su
mamá angustiada lo buscaba, lo buscaba
y lo fue a ver por el camino extraño que
Mateo se había ido y así fue la
historia de Mateo

Extraído del texto de una estudiante de Tambo Grande, Piura.

En los textos que desarrollaron el título “Mateo, el niño que se perdió en la selva”, es recurrente que el niño se pierda por desobedecer a sus padres. Este texto, que desarrolla precisamente ese tipo de trama, plantea claramente una situación inicial (la mamá de Mateo lo lleva a la selva) y un nudo narrativo central (Mateo se pierde y su mamá va a buscarlo). El problema principal del texto es que la secuencia narrativa no se completa, pues falta la resolución pedida en la consigna (esta precisa: “no te olvides de contar cómo empieza, cómo sigue y cómo termina”). La afirmación final “así fue la historia de Mateo” es una fórmula de cierre que utiliza el autor, pero que no logra resolver el conflicto, pues no se sabe si vuelven a encontrar a Mateo o no. La falta de evidencia de que el autor puede producir una secuencia narrativa completa es un problema serio del texto respecto de su adecuación a la situación comunicativa. Aunque en otros aspectos el texto generalmente cumple con los requisitos del Nivel 3, no lo alcanza por no desarrollar una secuencia narrativa completa, según lo solicitado por la consigna. Esto explica su inclusión en el Nivel 2.

En general, el estudiante logra crear una narración coherente, que cumple además con requisitos mínimos de desarrollo de las ideas. En secciones anteriores nos hemos enfocado en el desarrollo de las ideas mediante oraciones o partes de oraciones. Este texto contiene una expansión de ese tipo (“como Mateo era tan travieso”, que cumple el rol de explicar eventos de la historia), pero también nos permite enfocarnos en otra clase de expansiones que aportan a la riqueza del texto: se trata de adjetivos atributivos (“el camino extraño”) y aposiciones (“Mateo feliz”, “su mamá angustiada”), que contribuyen a enriquecer la narración. En esta evaluación, el uso regular de estos adjetivos (como lo hace el autor del texto) es evaluado positivamente como una marca de desarrollo de las ideas.

Texto 9 - Problemas de referencia y suficiencia comunicativa

"Lucía en la casa embrujada"

Allí estaba ella, riendo y pasando el rato jugando volley con María. Hasta que María al sacar la pelota, cae en el patio de su vecino. Ya su vecino era conocido por ser un hombre violento y raro. Pero Lucía decidida va a la casa del vecino.

Ella toca el timbre y espera unos segundos y la puerta se abrió sola. Ella entro oliendo: "Hola?". Pero nadie le respondía. Fue al patio de la casa y ve su pelota, y unos segundos después desaparece. Entonces va corriendo desesperadamente a la puerta, y ya no la encuentra. Entonces estaba atrapada y estaba a punto de morir hasta que sale un amigo de la nada y le dice "mira la cámara".

Texto escrito por un estudiante de Surco, Lima.

Este texto tiene un conjunto de virtudes que ameritarían su inclusión en el Nivel 3. La narración, adecuada a la consigna, fluye de manera ágil, incluye expansiones de ideas del texto (como la descripción de la reputación de un personaje importante del cuento que no es el personaje principal) y concluye de forma inesperada. Sin embargo, presenta un **problema de referencia** en el primer párrafo que dificulta la comprensión del texto: no queda claro sobre qué o quién se está hablando (¿María cayó en el patio del vecino o fue la pelota?). El lector necesita inferir que en realidad fue la pelota la que cayó en el patio del vecino. Adicionalmente, se encuentra un problema aun mayor al final del texto.

En la última oración del texto, el autor precisa que “Lucía estaba a punto de morir”. Este es un elemento crucial de la historia, pero el autor no lo explica y el lector se ve forzado a inferirlo. Algo similar ocurre con la mención del amigo que sale de la nada. En ambos casos el problema de fondo es la **suficiencia comunicativa**: el autor no le da al lector suficientes elementos para entender su historia (hay vacíos de información). Este problema de **coherencia** hace que el texto no sea admisible en el Nivel 3. Como el autor ha logrado alcanzar el nivel exigible para el grado en relación con otras capacidades, se lo ha incluido en el Nivel 2.

Texto 10 – Problemas de coherencia y en el desarrollo de las ideas

Mateo, el niño que se perdió en la selva
Había una vez un niño que se llamaba
Mateo sus padres vivían en la selva
y Mateo fue a visitar a sus padres
a la selva pero Mateo no había llegado
porque se perdió en la selva y sus padres
estaban tristes porque no había llegado
Mateo por fin encontró el camino
correcto que llegaba donde sus
padres y le encontró llorando a sus
padres porque se había perdido y
Mateo dijo a sus padres porque lloran
aquí estoy y desde ese momento
vivieron felices para siempre.

Texto escrito por una estudiante de La Convención, Cusco.

En este texto, el autor presenta una secuencia narrativa completa que se adapta perfectamente a uno de los temas solicitados en la consigna (“Mateo, el niño que se perdió en la selva”). Sin embargo, esta narración se limita a reiterar elementos básicos de la historia, sin proporcionar detalles, justificaciones o expansiones que enriquezcan el texto (sobre este punto, ver las expansiones en los textos 1, 8 y 9).

El hecho de que el autor no logre desarrollar sus ideas más allá de su sola mención es determinante para la inclusión del texto en el Nivel 2, pues este no presenta problemas profundos en cohesión o en ortografía. Hay pocas faltas ortográficas, y esta evaluación no penaliza la repetición constante de la conjunción “y” si no genera ambigüedades o problemas de lectura.

5.3 ¿Cuáles son las características de los textos del Nivel 1?

Nivel 1

Resultados
nacionales: 21,9 %

Los estudiantes agrupados en el Nivel 1 muestran un desarrollo incipiente de su competencia para producir cuentos. Generalmente, tienen problemas notorios para redactar textos adecuados al contexto, con coherencia y desarrollo adecuado de las ideas, evidenciando dificultades significativas en una o varias de estas capacidades. Asimismo, suelen presentar claras dificultades en el uso de las convenciones ortográficas y de los mecanismos de cohesión.

Los estudiantes del Nivel 1 se alejan considerablemente de los desempeños exigibles para el grado en relación con varias capacidades. Puesto que su nivel en producción de textos no les permite comunicar eficazmente sus ideas o responder de manera adecuada a una situación comunicativa determinada, se trata de estudiantes en clara situación de desventaja.

Así como los estudiantes en el Nivel 2, los estudiantes en el Nivel 1 forman un grupo heterogéneo, con dificultades marcadas respecto de varias tareas, pero no siempre las mismas. Por un lado, estos niños generalmente no logran uno o más de los desempeños siguientes:

- a. adecuarse a la situación comunicativa; en particular, producir una secuencia narrativa completa sobre el tema solicitado;
- b. organizar sus ideas de manera coherente, proporcionando toda la información necesaria para la comprensión de su texto;
- c. desarrollar sus ideas más allá de su sola mención, para darle más riqueza a su narración.

Es relativamente frecuente que los estudiantes en el Nivel 1 tengan problemas muy serios en relación con uno de los desempeños (a), (b) o (c). Por ejemplo, pueden seleccionar la secuencia equivocada (por ejemplo, una descripción) o un tema totalmente distinto del solicitado (dificultades serias asociadas con el desempeño (a)); combinar problemas de mantenimiento del tema y suficiencia comunicativa (dificultad seria asociada con el desempeño (b)); o no lograr ninguna expansión de las ideas principales del texto (dificultad seria asociada con el desempeño (c)).

Por otro lado, los niños en el Nivel 1 generalmente no logran ninguno de los desempeños siguientes:

- d. usar conectores, referentes y signos de puntuación de manera adecuada;
- e. cometer no más de 3 faltas ortográficas por página.

Todo estudiante en el Nivel 1 experimenta dificultades serias en relación con alguno de los desempeños (d) (por ejemplo, combina problemas en el uso de conectores y referentes) o (e) (comete más de 10 faltas ortográficas por página).

No existe un texto típico del Nivel 1. Casi todos tienen problemas ortográficos serios y problemas relativamente marcados de cohesión, pero estas propiedades por sí solas generalmente no bastan para la inclusión del texto en este nivel. Lo que comúnmente determina su inclusión en este nivel son dificultades recurrentes relacionadas con aspectos fundamentales de la construcción del texto. A continuación, se presentan cinco textos del Nivel 1 con el propósito de brindar una explicación más detallada de este nivel.

a. Textos que revelan dificultades serias en adecuación a la situación comunicativa

Un primer aspecto relativamente frecuente de las producciones de los estudiantes en el Nivel 1 son los problemas serios de adecuación a la secuencia y/o al tema propuestos en la consigna. Estas dificultades son determinantes para la inclusión del texto en el Nivel 1.

Texto 11 (fragmento) – Falta de adecuación a la secuencia y al tema

Mi Escuelita

Mi escuelita es muy linda y yo aprendo en mi escuelita es muy orgulloso y mi profesor me enseña las clases y en mi escuela hay dos techos y el patio deportista hay un espacio para jugar boley y mi escuelita es muy pequeña y tiene las puertas rojas y tiene el café o la cafetería y en la escuelita cocinan las madres lo que da de desayuno y los alimentos escolares y hay las plantas en la escuela.

Y en mi salón hay las carpetas y los sillones y hay el escritorio y una mesa los platos y las tazas y la pizarra y hay los plumones y una mapamundi y hay la tabla de multiplicación y tiene la luz del salón de 5º y 6º grado.

Y en la dirección hay una fotocopiadora y hay los laptops y están los alimentos y hay un estante lleno de los libros y los cajones llenados con los libros y hay un espacio de pasta mojada y hay los refrigeradores y los escritorios de la escuela y los baldes que han regalado los baldes

Texto escrito por una estudiante de Acraquia, Huancayo.

En este texto, el autor no solo falla en adecuarse a la secuencia solicitada (produce una descripción en lugar de una narración), sino que también ignora los temas propuestos. Esto lo coloca en el Nivel 1. En conjunto, este escrito sugiere que su autor no sabe seguir una consigna, y que probablemente se expresa automáticamente mediante el tipo de textos que escribe en clase. Es posible que esto se deba a problemas de comprensión lectora, pero también cabe la hipótesis de que el niño esté más acostumbrado a repetir fórmulas sobre temas impuestos por la escuela que a participar en actividades de escritura que remitan a necesidades comunicativas reales.

Texto 12 – No adecuación al tema y uso incorrecto de punto y aparte

HA VIA UNA VEZ QUE NOS IVAMOS A IR DE VIAJE CON MIS
COMPAÑEROS A CONOCER ECUADOR NOS FUI Y SE VAJÓ DA
QUANTA Y ESTABAMOS POR TODO DECIERTO Y ESPERANDO
Y NOS QUEDAMOS 2500 HORAS Y EL SEÑOR QUERIA QUE INSE
A TUMBES PARA TRAER FRAMIENTAS Y SE FUE CAMINANDO
Y LLEGARON Y LO AREGLARON Y NOS FUIMOS Y ABIAN LAGAR-
TITAS DE BARIOS COLORES .
Y LLEGAMOS AL OTEL Y NOS CAMBIAMOS Y NOS FUIMOS A COMER
Y NOS FUIMOS A LA PLAYA Y ESTABA RICA Y EN LAS POSRES
NOS IVAMOS A DAR Y A CONOCER Y HABIA PURAS GRINGOS
Y LE PREGUNTAMOS QUE HACEN HACIA VINIENON A VISITAR
Y VACAN EL HOTEL Y HABIA UNA FIESTA Y SALIERON A CONOCER
Y QUE MADA VASTANTE Y HABI IVAMOS .
A CONOCER OTRO SITIOS Y A Y FUIMOS A CONOCER A LOS
ANIMALES SON MUY GRANDE Y COMEN DEMACIADO
Y NOS TOMAMOS FOTOS CON LOS ANIMALES Y NOS
FUIMOS A ECUADOR A COMPRAR COSAS .
Y COMPRARON PARA LOS CUARTOS Y LLEGAMOS AL OTEL
A JUGAR BOLA Y PARTIDO Y LA PELOTA LO VOTARON
Y AVERIAN QUE COMPRAR UNA PELOTA NUEVA Y ESTABA
CARA Y DESCANSAMOS UN RATO Y LAS CAMA EN LA
FEA Y ESTABA RICA EL SEBICHE

Texto escrito por un estudiante de Huaura, Lima.

El texto se aleja completamente del tema propuesto (se narra un viaje a Ecuador), lo que, como se indicó previamente, es suficiente para ubicar el texto en el Nivel 1. Es interesante notar, sin embargo, entre los varios problemas textuales visibles, el uso del punto aparte en mitad de una oración, un error relativamente poco frecuente. A todas luces, el autor está aún desarrollando algunos fundamentos de sus capacidades de producción escrita.

b. Textos que revelan dificultades serias en coherencia y cohesión

Un problema puntual de coherencia (por ejemplo, una digresión notoria que no se resuelve) no es suficiente para que el estudiante sea asignado al Nivel 1. La presencia de más de un problema serio en coherencia, sin embargo, puede ser determinante para la asignación en este nivel, independientemente de otros problemas eventuales del texto.

Texto 13 – Problemas combinados de mantenimiento del tema y suficiencia comunicativa

MATEO EL NIÑO QUE SE PERDIÓ EN LA SELVA
abía unades un niño con los animales
el sola mente vivia con los animales
anaves el niño y va acer viciima
del tigre sus amigos que no fuera
parai y cuando comenso acoredo
al niño el niño no sabia adonde
escapar el niño mientras que
el tigre venia mas atras el niño
trato escapar y los amigos del
niño se fueron en busca del niño
el niño volvio adonde abia que
dado sus amigos no abia sus
amigos el niño triste grita y
cuando lle go su amigo oso y
su manada de lobos y cuando bol vieron
a su casa de los lobos y el niño
y los lobos les dala hambre
y no tenia que comer y se fueron
abuscar algo por su vida cuando
se en contraron con un conejo.
Salíandose la manada de lobos
se acercaron para que puedan atraparlo
y así poderu comer y lo casaron
y fueron a casa alegre y felis
de su vida asta al final

Texto escrito por un estudiante de Moyobamba, San Martín.

En una primera etapa de la historia, Mateo es perseguido por un tigre, en una historia que tiene elementos de *El libro de la selva*.

En esta sección, el peligro del tigre desaparece sin razón obvia. ¿Fue ahuyentado por amigos de Mateo?, ¿se cansó de perseguir al niño?, ¿fue ahuyentado por Mateo? El texto tiene un vacío importante de información que afecta su comprensión. En otras palabras, el texto tiene un problema de falta de suficiencia comunicativa.

En la segunda etapa de la historia, la narración se aparta de Mateo y se enfoca en otro tema: la manada de lobos de la que Mateo –nos enteramos– es parte. La historia se centra en la búsqueda de comida por parte de la manada, rompiendo el hilo narrativo casi por completo. La combinación de problemas serios de coherencia (suficiencia comunicativa y mantenimiento del tema) es determinante y sitúa a este texto en el Nivel 1.

Otros textos son asignados al Nivel 1 porque su autor se aleja significativamente de los desempeños exigibles para el grado tanto en cohesión como en ortografía. Es lo que puede observarse en el caso que se muestra a continuación:

Texto 14 – Problemas combinados de conexión y referencia

Mateo el niño que se perdió
en la selva

era un niño que se fue a una
selva silenciosa y al mismo tiempo una
flecha y pero tenía mucha sed
de luego por el viento al machuelo
y es mateo la espesura era agua
cuando pisó al barro fundido
y gritó mateo mateo ayúdame en esta
tragedia la tierra y mateo fue corriendo
y llorando y le dio una flecha y se fue
jugando con mateo y al mismo por el camino
se llegaron a ver a un árbol con
monos y de fueron comiendo
y llegaron a su casa y le contó a su abuelo
y comieron monos y de fueron
muy pero muy felices mateo y al mismo
todo su familia fin

Texto escrito por un estudiante de Echerate, Cusco.

En este texto, el niño muestra virtudes interesantes. Por un lado, revela cierto manejo del contenido (“se bajó por el barranquito al riachuelo”) y la narración subsecuente de los peligros de uno de los personajes crea cierto nivel de suspenso. Sin embargo, también muestra dificultades muy claras ligadas tanto a la cohesión como a la ortografía.

La secuencia “y pero” es el problema más notorio de conexión. Cabe resaltar también el uso casi exclusivo de “y” como conector. Aunque este no es un problema en sí mismo, sugiere que el niño no sabe construir sistemas más complejos de oraciones.

En esta sección al lector se le presenta indicios para pensar que Mateo es quien se hundió en el barro y empieza a gritar (esto se debe a que el sujeto tácito de “pisó” remite al tópicos de la oración anterior, que es precisamente Mateo). Sin embargo, descubrimos que se trata de otro personaje. Este problema de referencia parece confirmar que el autor tiene dificultades serias para cohesionar el texto.

Un problema ortográfico recurrente en este texto es la falta de tildación de las formas agudas de pretérito (“perdio”, “hundio”).

Las serias dificultades combinadas en cohesión y ortografía colocan al texto en Nivel 1.

c. Textos que revelan problemas de desarrollo de las ideas y ortografía

La combinación de problemas de desarrollo de las ideas y ortografía resulta en la asignación del estudiante al Nivel 1. Veremos un ejemplo de este escenario a continuación.

Texto 15 – Dificultades en el desarrollo de las ideas y ortografía

Mateo el niño quiere **perdido** en la selva
 Mateo iba a una selva con su ma-
 mamá y Mateo estaba jugando con
 sus amigos y hasta que **fuera**
 se **avira** **lamió** su mamá de Mateo
 a su casa y terminaron de jugar
 y estaba buscando a su mamá Mateo
 e y Mateo **empeso** a llorar y **despues**
 Mateo **a** lausado a su amigo
 y se **encontró** con su amigo y dijo
 a su amigo no **as** **lísto** a mi mamá
 y le contesto su amigo se estaba
 yendo a tu casa y **venim** **vinio**
 a su casa Mateo y su **mamá** estaba
 en su casa.

Texto escrito por un estudiante de Andarapa, Apurímac.

En este texto, el autor se limita a mencionar los episodios básicos de la historia, sin desarrollarlos. Estos se relacionan sistemáticamente mediante el conector “y”. Esta estrategia centrada en agregar un evento tras otro sin proporcionar detalles sobre los mismos es característica de las primeras etapas de la narración infantil, y no se espera en este nivel.

Además de carencias a nivel del desarrollo de las ideas, el texto muestra dificultades claras en relación con la escritura ortográfica (las palabras con faltas ortográficas han sido enmarcadas). Recuérdese que las manifestaciones del castellano no estándar (como “vinio”) no son consideradas errores ortográficos.

La combinación de la falta de desarrollo de las ideas y las dificultades ortográficas (más de 10 faltas por página) son una señal del Nivel 1.

6.

**Otros hallazgos
obtenidos en
la prueba de
escritura**

6. Otros hallazgos obtenidos en la prueba de escritura

El objetivo de este capítulo es brindar información que complemente la presentación de los resultados nacionales expuestos en el capítulo anterior. La primera parte muestra las diferencias encontradas en el desempeño de los estudiantes según su sexo. La segunda parte se enfoca en las diferencias existentes entre los logros de los estudiantes en función del área (urbana o rural) y tipo de gestión (estatal o no estatal) de las Instituciones Educativas (IE). La tercera parte se centra en el desempeño de los estudiantes en algunas capacidades específicas. Finalmente, se detalla de qué manera se relacionan los resultados en lectura y escritura en la EM.

6.1 Resultados en función del sexo

Desde 2007, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) muestran de manera consistente que las niñas tienen mejor desempeño que los niños en comprensión lectora en segundo de primaria. En este contexto, es interesante notar que la EM también encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los niños y los de las niñas en escritura. Concretamente, se trata de una diferencia en el Nivel 3: 15,7 % de las niñas de sexto de primaria alcanzan el Nivel 3 en escritura, mientras que solo 11,1 % de los niños logran este nivel. En relación con los otros niveles, las frecuencias son muy cercanas y estadísticamente no significativas.

Las niñas alcanzan el Nivel 3 en mayor proporción que los niños. La escuela debería procurar eliminar esa diferencia.

- ▶ A partir de su experiencia, ¿considera que las niñas tienen mayores oportunidades para aprender a escribir en comparación con los niños?
 - ▶ ¿Qué creencias y prácticas sociales podrían ocasionar que las niñas obtengan mejores resultados que los niños en lectura y en escritura?
 - ▶ ¿Qué acciones podría incorporar en su práctica docente para promover la equidad de género en el área de Comunicación?
-

6.2 Desempeño de los estudiantes en función del área y gestión de la IE

De manera general, existe una clara diferencia entre lo que lograron los niños de sexto de primaria en función del área (urbana/rural) y gestión (estatal/no estatal) de su IE. Los niños que estudian en sectores urbanos logran por lo general mejores desempeños en escritura (a veces mucho mejores) que los niños de escuelas rurales. Asimismo, los estudiantes de escuelas no estatales alcanzan un rendimiento global significativamente más alto que el de los estudiantes de escuelas estatales. En ambos casos ocurre que uno de los estratos (urbano o no estatal) cuenta con una mayor proporción de estudiantes en el Nivel 3 que el otro estrato (rural o estatal), y además con una menor proporción de estudiantes en el Nivel 1.

6.2.1 Resultados por área geográfica

Los resultados de la prueba de escritura de la EM en función del área geográfica en la que se ubican las escuelas son los siguientes.

Tabla 6.1. Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por área

	Escuelas urbanas	Escuelas rurales
Nivel 3	15,7 %	5,7 %
Nivel 2	66,2 %	58,8 %
Nivel 1	18,0 %	35,4 %

Aunque no es muy alta, en general, la proporción de estudiantes que logra el Nivel 3 es cerca del triple en sectores urbanos que en sectores rurales (15,7 % en ámbitos urbanos y 5,7 % en ámbitos rurales). A su vez, la proporción de niños de escuelas rurales del Nivel 1 es casi el doble que en zona urbana. Esto significa que, en general, los niños de escuelas urbanas logran mejores desempeños que los niños de escuelas rurales. Cabe notar que aproximadamente uno de cada tres niños en escuelas rurales se encuentra en el Nivel 1.

Si usted es maestro en una escuela urbana:

- › Según los resultados de la EM, su práctica docente y lo esperado para sexto grado, ¿cuáles son las mayores dificultades que enfrentan sus estudiantes al momento de producir textos?
- › Los resultados muestran que un grupo importante de estudiantes de zona urbana (84,2 %) aún no alcanza los logros de aprendizaje esperados en escritura. ¿Qué estrategias didácticas se deberían implementar para mejorar esta situación? Lístelas considerando capacidades, textos y contextos.

Si usted es maestro en una escuela rural:

- › ¿De qué manera podría incluir el contexto de los niños en el diseño de situaciones de enseñanza que promuevan la escritura como medio de expresión?
- › Casi la tercera parte de los estudiantes de zonas rurales se agrupa en el Nivel 1. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas propondría usted para trabajar con estos estudiantes, considerando las dificultades explicadas en el capítulo anterior?

6.2.2 Resultados por gestión de la IE

Los resultados de la prueba de escritura de la EM en función de la gestión de la IE son los siguientes.

Tabla 6.2. Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por tipo de gestión

	Escuelas estatales	Escuelas no estatales
Nivel 3	8,3%	31,4 %
Nivel 2	66,8 %	56,9 %
Nivel 1	24,9 %	11,6 %

Más allá de las cifras mismas, que no son exactamente iguales, la distribución de los resultados por gestión es muy similar a la que se presenta en los resultados por área geográfica. Por un lado, la proporción de estudiantes que alcanza el Nivel 3 en escuelas no estatales (31,4 %) es mucho mayor que en escuelas estatales (8,3 %). Por otro lado, la proporción de estudiantes de escuelas estatales que se encuentran en el Nivel 1 (24,9 %) es casi el doble que en escuelas no estatales (11,6 %).

En un estudio realizado en veinte escuelas estatales de Lima y Ayacucho, Cueto et ál. (2006) encontraron que los maestros durante todo un año propusieron a sus estudiantes principalmente ejercicios orientados al uso de reglas ortográficas, identificación de elementos gramaticales o reproducción de letras o palabras. En menor medida, los estudiantes tuvieron la posibilidad de leer y escribir textos. A partir de dicha investigación realizada hace casi diez años:

- › ¿Considera que en las escuelas estatales se brindan pocas oportunidades para producir textos? ¿Esto podría explicar que solo un pequeño grupo de estudiantes de escuela estatal (8,3 %) haya logrado el Nivel 3?
- › ¿Qué otras causas podrían explicar las mayores dificultades de las escuelas estatales?

6.2.3 Resultados pormenorizados de las escuelas estatales

Considerando solo las escuelas estatales, también se encuentran diferencias en el desempeño de los estudiantes de escuelas estatales rurales en comparación con el de los estudiantes de escuelas estatales urbanas. Las cifras confirman la dinámica señalada anteriormente sobre las dificultades del sistema para cerrar las brechas de equidad entre distintos estratos.

Tabla 6.3. Porcentaje de estudiantes de escuelas estatales por niveles de logro en función del área geográfica

	Escuelas estatales urbanas	Escuelas estatales rurales
Nivel 3	9,3%	5,7 %
Nivel 2	70,1%	58,7 %
Nivel 1	20,6%	35,6 %

Según lo expuesto, la proporción de estudiantes en el Nivel 3 tanto en escuelas estatales urbanas como en escuelas estatales rurales es bastante pequeña. Como ya se había indicado anteriormente, la mayor parte de la población de estudiantes en escuelas estatales se concentra en los niveles 2 y 1. En estos niveles, las escuelas estatales urbanas se encuentran en mejor situación que las rurales: tienen una mayor proporción de estudiantes en el Nivel 2 (70,1 % vs. 58,7 %) y una menor proporción de estudiantes en el Nivel 1 (20,6 % vs. 35,6 %).

6.3 Sobre el desempeño de los estudiantes en capacidades específicas

Para establecer niveles de logro, la EM evaluó el rendimiento de los estudiantes en cinco capacidades clave (ver capítulo 2). Se buscó identificar, en los textos de los estudiantes, la presencia o ausencia de indicadores asociados con estas capacidades. Asimismo, se definió, sobre bases curriculares y el juicio de expertos, el nivel exigible para el grado en cada una de estas capacidades.

Los resultados de los estudiantes con relación al nivel exigible por capacidad muestran las mismas brechas de equidad señaladas anteriormente. Estos resultados en escuelas urbanas y no estatales suelen ser mejores que los de las escuelas rurales y estatales, respectivamente. Ahora bien, estas diferencias no son por lo general

Como se recordará, para alcanzar el Nivel 3 no es necesario lograr el nivel exigible para el grado en todas las capacidades evaluadas. Los niveles globales de desempeño se basan en cómo el estudiante logra articular las distintas capacidades entre sí.

tan marcadas como las observadas en los resultados por niveles de desempeño global. Se dan, sin embargo, dos excepciones notables, que detallamos a continuación.

Por un lado, los estudiantes de escuelas urbanas superan fuertemente a los de escuelas rurales en términos de adecuación a la situación comunicativa. En este aspecto, la tasa de logro de los primeros es 18,7 puntos porcentuales mayor que la de los segundos (86,6 % vs. 67,9 %). Es posible que este contraste se deba a la brecha ya conocida entre los estratos urbano y rural en comprensión lectora, ya que, para poder adecuarse a la situación planteada por la consigna, es necesario comprenderla.

La brecha existente entre nuestros estudiantes urbanos y rurales en materia de comprensión lectora ha sido documentada de manera extensa en los informes de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y la prueba PISA.

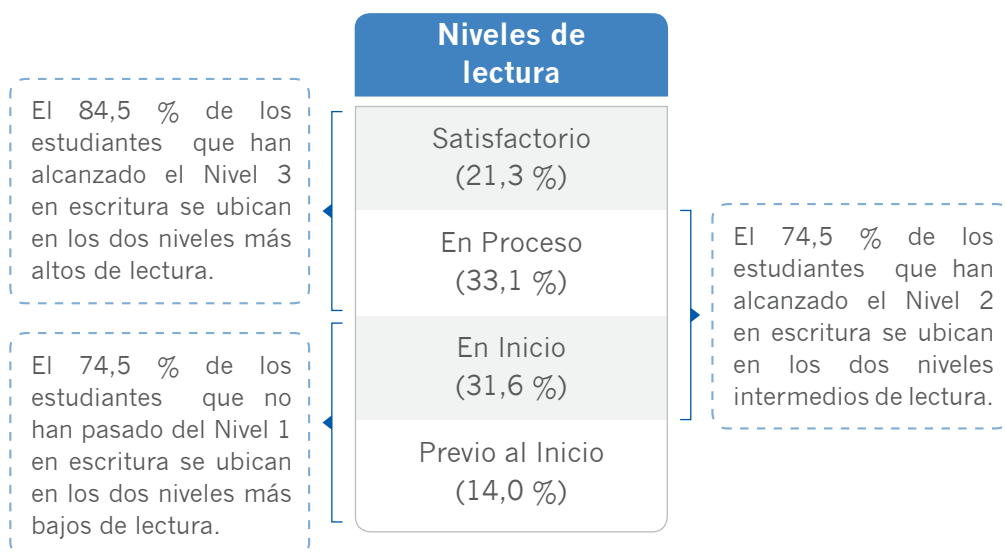
Por otro lado, los estudiantes de IE no estatales muestran un mejor desempeño que los estudiantes de escuelas estatales en relación con el uso pertinente de mecanismos de cohesión (tales como conectores, referentes y puntuación). En esta categoría, los primeros superan a los segundos en 21 puntos porcentuales (con tasas de logro respectivas de 63,3 % vs. 42,3 %). En este caso, es posible que el mayor número de oportunidades de acceso al medio letrado en escuelas no estatales influya positivamente en el rendimiento de este tipo de IE.

6.4 Relación entre la escritura y la habilidad lectora

La EM no solo evaluó el desempeño de los estudiantes de sexto grado de primaria en escritura, sino que también recogió información sobre lo que logran los estudiantes en lectura. En este contexto, cabe preguntarse si los resultados de escritura se relacionan de alguna manera con los de lectura. Por ejemplo, ¿se puede afirmar que los niños que escriben bien (los que lograron el Nivel 3 en la prueba de escritura) también comprenden claramente lo que leen? ¿Se puede decir que los niños que tienen dificultades en escritura (por ejemplo, los que están en el Nivel 1 en escritura) también tienen dificultades en lectura? ¿O acaso no existe relación alguna entre lo que puede lograr un estudiante en escritura y lo que logra en lectura?

Al analizar los datos, se encontró que sí existe una relación directa y significativa entre lo que los niños logran en escritura y lectura. La correlación estadística entre habilidad lectora y los niveles de desempeño en escritura es de 0,552. Para ser más precisos, la cifra significa: (1) que los niños que tienen buen desempeño en escritura suelen tenerlo también en lectura (y viceversa), y (2) que los niños que tienen dificultades en escritura también suelen tener dificultades en lectura (y viceversa).

Esta relación se aprecia también cuando analizamos los niveles de desempeño que un estudiante determinado alcanza generalmente en una y otra prueba. Aquí cabe recordar que la prueba de lectura de la EM distingue cuatro niveles (Satisfactorio, En Proceso, En Inicio y Previo a Inicio), mientras que la prueba de escritura distingue solo tres (Nivel 3, Nivel 2 y Nivel 1). Ante esta situación, es válido plantearse la siguiente pregunta: si un estudiante alcanza, por ejemplo, el Nivel 3 (el nivel máximo) en escritura, ¿cuál es generalmente su nivel de desempeño en lectura? El siguiente gráfico responde a esta interrogante:



Existe una estrecha relación entre lo que los niños logran en lectura y lo que logran en escritura. No se trata de una correlación perfecta, por supuesto: es posible que algunos niños hayan logrado desempeños altos en una de estas competencias y bajos en la otra. Sin embargo, en general, lo que se aprecia es que estas competencias van de la mano. Para nuestra práctica pedagógica, esto significa que la enseñanza de la lectura no se puede separar de la enseñanza de la escritura: cada una refuerza a la otra.

- » ¿Qué tipo de propuestas presenta usted a sus estudiantes para que integren la lectura y la escritura en las actividades que realizan en clase?

7.

**Sobre el rol
de la variedad
estándar en la
evaluación de
la escritura**

7. Sobre el rol de la variedad estándar en la evaluación de la escritura

En el Perú, así como en otros países de habla hispana, el castellano no tiene una sola forma, sino varias. El castellano cambia según el lugar: el castellano de la costa no es el mismo que el de los Andes, el castellano de Piura es distinto al de Iquitos. El castellano también cambia según el género, la edad y el nivel socioeconómico de los hablantes; por ejemplo, el castellano de quienes hoy son adolescentes no es el mismo que el de quienes superan los 70 años de edad. Cambia también según el contexto en el que se desarrolla la conversación, por ejemplo, según el grado de formalidad de la situación. Estas distintas formas o variedades de castellano peruano a menudo se distinguen unas de otras por su pronunciación, su vocabulario y/o sus construcciones gramaticales.

Los peruanos aprendemos la variedad de castellano propia de la comunidad en la que crecemos. Esta variedad es en cierta forma nuestra verdadera lengua materna, y es a través de su uso que nos comunicamos desde que somos niños. Aunque es cierto que nos familiarizamos con otras variedades a lo largo de la vida escolar y laboral, nuestra variedad materna constituye la base de nuestro saber lingüístico y es una marca de nuestra identidad. En este contexto, la escuela peruana, por política de Estado, acepta y ampara la diversidad lingüística¹. Por ello, la variedad de los niños debe ser valorada y respetada durante la enseñanza.

Ahora bien, entre las muchas variedades que constituyen el castellano peruano, existe una que se distingue de todas las demás. Esta variedad, llamada *variedad estándar*, no se aprende como variedad materna, sino a través de la educación formal. Es mucho más una variedad escrita que una variedad hablada. Es la variedad propia de los contextos formales y académicos, y es usada por instituciones como el Estado, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela. Es el tipo de lenguaje en el que están generalmente escritos los libros de texto y la forma de la lengua que se enseña primero a los extranjeros.

Es muy importante que el niño aprenda la variedad estándar, porque le permitirá ampliar sus posibilidades de comunicación. El manejo de la variedad estándar permite acceder a un mayor

¹ Véase por ejemplo el artículo 8 de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003).

número de textos, así como intercambiar ideas con personas de orígenes muy diversos que también manejan esta variedad. Sin embargo, también es crucial que este aprendizaje respete la identidad y el desarrollo lingüístico del niño. La escuela debe introducir la variedad estándar gradualmente, no para reemplazar la variedad propia del estudiante, sino para complementarla y así ampliar sus posibilidades de comunicación.

Como se señaló anteriormente, en esta evaluación no se consideró exigible el manejo de la variedad estándar a nivel de sexto grado de primaria. Con el propósito de ilustrar esto, a continuación se presentan dos fragmentos que muestran el uso de formas de castellano distintas al estándar.

Texto 16 (fragmento)

~~Mateo, el niño que se perdió en la Selva.~~
 había una vez un niño que se llamaba
 Mateo vivía con sus padres en un pueblo
 lejano sus padres del niño eran buenas
 personas. Un día el niño se fue a su chacra

Extraído del texto de una estudiante de Imaza, Bagua.

Texto 17 (fragmento)

Mateo el niño que se perdió en
 la Selva
 vivía una vez un niño que se llamaba Mateo y si
perdió en el monte mismo hace muchos años su mamá
 busco' llorando y se les llamo' su mamá ¿Mateo?

Extraído del texto de un estudiante de Colcabamba, Tayacaja.

El primer fragmento presenta el uso de un doble posesivo: “sus padres del niño”. En el caso del segundo fragmento, muestra casos de alternancia vocálica de “i” por “e” en tres palabras: véase, por ejemplo, “pirdio” y “si”. Estos son solo algunos ejemplos de manifestaciones lingüísticas propias de variedades regionales que no fueron consideradas en la EM como errores, sino como manifestaciones del habla cotidiana de los niños.

Esta forma respetuosa de ver la variación lingüística no es, desafortunadamente, la que ha primado en la escuela. Aún hoy, muchos maestros juzgan el lenguaje usado por los niños de manera prescriptiva, es decir, suponiendo que existen hablas correctas e incorrectas. A menudo piensan que la variedad estándar es la única forma correcta de castellano y consideran que los usos regionales no son formas correctas, o incluso lógicas, de expresarse. Este prejuicio, como sabemos, no se limita a la escuela: la actitud negativa hacia las variedades no estándar del castellano peruano es muy común en la mayoría de ámbitos de la sociedad. La creencia de que se trata de formas incorrectas de habla no tiene, sin embargo, ninguna base científica: no existe tal cosa como una variedad lingüística correcta o incorrecta (Pérez, 2004). Por ello, es crucial que desde la escuela enfrentemos los prejuicios que alimentan la discriminación lingüística, y enseñemos una actitud positiva hacia la variación lingüística (Minedu, 2013).

En este contexto, la información recogida nos permite afrontar un prejuicio lingüístico muy común en la escuela, según el cual un texto escrito en una variedad no estándar es un texto mal escrito. La verdad es que el uso de una variedad determinada para escribir un texto no es un elemento que nos permita decidir si este está bien o mal escrito. En efecto, al estudiar los datos de la EM, se encontró que existe solo una pequeña correlación positiva entre el uso de una variedad estándar y el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en la prueba de escritura. Precisamente, por ello, es posible encontrar textos que presentan muchas expresiones no estándar y que están además muy bien escritos. El siguiente es uno de varios ejemplos.

Texto 18

"Mateo, el niño que se perdió en la selva"

Habría una vez una ciudad llamada Patarpaña, esta ciudad tenía grandes tallas, casas y puentes, había lluvia en todas partes, canchales, canchales, niños jugando, era un lugar feliz, el agua era comestible, el suelo ya no tenía sus nutrientes, que palido era ahí su naturaleza. Tenía bosques en todas partes y muy pocas árboles. En alguna parte de este lugar vivía Mateo un niño que no obedecía a sus padres. Un día su papá le dijo que era prohibido ir a la selva, pero Mateo sin obedecer se fue.

Ya en la selva, Mateo comenzó a explorar, hasta que se encontró con una serpiente, empezó a correr asustado, sin saber a donde iba. Después de una hora se había perdido de la carretera, escuchó un ruido e inmediatamente se metió en un arbusto y no salió de ahí. Ya era noche y el niño se quedó ahí para dormir. Al siguiente día nuestro amigo tuvo hambre, encontró unas moras que se podían comer, se sentó ahí y empezó a comer, ya llena de moras, hasta que escuchó el sonido de un río, descomulgándose, empezó a correr, llegó ahí, pero no sabía si meterse o no, al final se metió, aunque no habría a salir. Sus padres lo buscaron, pero no lo encontraron.

Algunos dicen que murió, otros dicen que se lo llevaron el agua y casi todos dicen que aquel río es encantado y que se lo tragó y ahora es un fantasma que espera a otro niño para tragárselo o comerse la.

Texto escrito por una estudiante de Pichanaqui, Junín.

Transcripción del texto 18:

Había una vez una ciudad llamado [llamada] Cataspaño, esta ciudad tenía grandes torres, casas y pistas, había bulla en todas partes, carros corriendo, niños jugando, era un bullicio, el agua era contaminada [estaba contaminada], el suelo ya no tenía sus nutrientes, que pálida era ahí su naturaleza [la naturaleza era muy pálida ahí; ¡qué pálida era ahí su naturaleza!]. Tenía basura en todas partes y muy pocos árboles. En alguna parte de este lugar vivía Mateo un niño que no obedecía a sus padres. Un día su papá le dijo que era prohibido [estaba prohibido] ir a la selva, pero Mateo sin obedecer se fué.

Ya en la selva, Mateo comenzó a explorar, hasta que se encontró con una serpiente, empezó a correr asustado, sin saber a donde iba. Después de una hora se había perdido de la carretera [se había alejado de la carretera], escuchó un rugido e inmediatamente se metió en un arbusto y no salió de ahí. Ya era noche y el niño se quedó ahí para dormir. Al siguiente día nuestro amigo tuvo hambre, encontró unas moras que se podían comer, se sentó ahí y empezó a comer, ya lleno descansó, hasta que escuchó el sonido de un río, descambiándose [desvistiéndose; después de desvestirse], empezó a correr, llegó ahí, pero no sabía si meterse o no, al final se metió, aunque no volvió a salir. Sus padres lo buscaron, pero no lo encontraron.

Algunos dicen que murió, otros dicen que se lo llevó el agua y casi todos dicen que aquel río es encantado [está encantado] y que se lo tragó y ahora [Mateo] es un fantasma que espera a otro niño para tragárcelo o comércelo.

Examinemos este texto desde el punto de vista de lo exigible para el grado.

- a. Este texto se adecúa a la situación comunicativa planteada en la consigna: desarrolla una secuencia narrativa completa (con situación inicial, central y final) que trata sobre el tema propuesto por la consigna (“Mateo, el niño que se perdió la selva”).
- b. El autor mantiene el tema central a lo largo de la narración y proporciona toda la información necesaria para comprender el texto.

- c. Asimismo, el autor desarrolla de manera sistemática las ideas básicas del texto. La exposición de la situación inicial de la historia, por ejemplo, incluye una larga y rica secuencia descriptiva sobre la ciudad de Cataspaño, que contribuye a enriquecer la narración.
- d. El texto está muy bien cohesionado. El autor usa distintos mecanismos de cohesión (conectores, referentes y signos de puntuación) de manera apropiada para el grado.
- e. Finalmente, aunque no es lo más importante en un texto, cabe resaltar que el autor logra una frecuencia muy baja de errores ortográficos.

Como vemos, el texto no solo cumple claramente con los requisitos del Nivel 3, sino que además presenta una historia bien narrada que logra atrapar al lector. Se trata, de modo evidente, de un buen texto, aunque no esté escrito en variedad estándar.

Conviene recordar que es importante que los niños aprendan la variedad estándar para que puedan ampliar sus posibilidades de comunicación. Este aprendizaje debe darse progresivamente y en un contexto en el que se respete su variedad materna.

Conclusiones y recomendaciones

El mensaje que dan los resultados

Solo el 13,5 % de los estudiantes de sexto de primaria a nivel nacional alcanzó el Nivel 3 en la prueba de escritura de la Evaluación Muestral (EM). Esto significa que solo uno de cada ocho niños de sexto de primaria logró los aprendizajes esperados para el grado. La mayoría de los estudiantes evaluados, el 64,6 %, se ubicó en el Nivel 2. Es decir, estos estudiantes se aproximaron al nivel deseado y mostraron que aprendieron una buena parte de los objetivos de la primaria en escritura. Por último, cerca de la quinta parte de los estudiantes (21,9 %) se agrupó en el Nivel 1 y mostró un desarrollo incipiente de su competencia para producir textos narrativos.

Los resultados de los estudiantes por área (urbana o rural) y gestión (estatal y no estatal), por su parte, ponen en evidencia la existencia de profundas desigualdades en nuestro país. Por un lado, la proporción de estudiantes de escuelas urbanas que logró el Nivel 3 es casi el triple respecto de los estudiantes de escuelas rurales (15,7 % en ámbitos urbanos y 5,7 % en ámbitos rurales). Por otro lado, la proporción de estudiantes que alcanzó el Nivel 3 en escuelas no estatales (31,4 %) es mucho mayor que en escuelas estatales (8,3%).

Algunas observaciones que conviene recordar

A partir de las dificultades mostradas por los estudiantes en la EM, los maestros pueden usar una amplia gama de actividades, estrategias y recursos para desarrollar la competencia de escritura de sus estudiantes. Con este fin, conviene recordar algunas observaciones que se han mencionado a lo largo de este reporte.

(1) Un primer principio para la enseñanza de la escritura es que no debemos enfocarnos en capacidades específicas. Esta competencia no es una suma de capacidades aisladas, sino que consiste en el uso coordinado de capacidades. Para desarrollarla, el trabajo de aula debe estar orientado a la producción de textos completos, a partir de consignas que remitan a situaciones reales y generen la necesidad de comunicarse. Por ejemplo, en el caso de la narración, los docentes podemos aprovechar las funciones que tiene en la vida cotidiana de los niños para crear actividades que les permitan mejorar su práctica como escritores. En efecto, los niños pueden valerse de la narración para relatar eventos que les parecen no cotidianos (por ejemplo, un incendio

en la comunidad) y también para contarlos por escrito jugando con la ficcionalización.

(2) Es importante enseñar a escribir a través de situaciones comunicativas auténticas, pues de esta manera se propicia que los estudiantes se vean enfrentados con la necesidad de ajustarse a un propósito comunicativo y a las características de los posibles lectores. La toma de conciencia de las necesidades de ese “otro” lector (como parte del desarrollo cognitivo al final de la primaria) tiene un impacto decisivo en la escritura del niño. En este mismo sentido, los niños aprovechan lo que leen como modelo de lo que escribirán; entonces, es fundamental dar a leer textos auténticos, existentes en la comunidad, y no inventados exclusivamente para situaciones escolares.

(3) Un texto tiene propiedades fundamentales que son más importantes que la ortografía: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y riqueza de las ideas. En la evaluación de aula, se debe valorar más estas características textuales. Para ello, es muy recomendable el uso de rúbricas de evaluación que desagreguen aspectos del escrito y den más peso a lo más relevante. Se debe insistir sobre esto, pues la escritura no mejorará si no se cuidan estos aspectos.

(4) En lo que concierne a cohesión (uso de conectores, referentes y puntuación) y ortografía, su enseñanza debe ser gradual. Lo ideal es tratarlas en los textos concretos como problemas que dificultan la comprensión y no abrumar al niño con listas de pronombres, conectores y reglas descontextualizadas. Por ejemplo, en cohesión, ante textos que reiteran el conector “y”, se puede abordar el uso de otros conectores temporales, así como el del punto seguido. Asimismo, ante textos con problemas de referencia, se puede sugerir: “Revisen si las palabras subrayadas en sus textos concuerdan en género y número con las palabras a las que reemplazan”. Igualmente, puede proponerse el análisis de las formas verbales de pretérito o las reglas generales de tildación ante una serie de textos con dificultades. Es decir, estos temas no se deben tratar en abstracto, sino que deben ser parte de un proyecto integral de escritura cuya finalidad última es producir un texto claro y atractivo para los lectores. Naturalmente, enseñar a escribir por medio de proyectos requiere que los maestros dediquen un número adecuado de horas a la semana al desarrollo de la competencia escrita.

(5) Se debe valorar la variedad de castellano usada por el niño. La variedad estándar debe enseñarse, como un complemento de los saberes previos del niño, con el propósito de expandir sus posibilidades comunicativas.

Glosario

1. Conectores. Son palabras o frases que vinculan enunciados, párrafos o apartados de un texto. Son nexos que establecen diferentes tipos de relaciones lógicas entre las ideas que se extienden a lo largo del texto y ayudan a amalgamar de manera lógica la organización de la información (Calsamiglia y Tusón, 2007). Estas relaciones pueden ser temporales (antes, hace tiempo, al comienzo, etc.), aditivas (además, también, asimismo, etc.), causales (dado que, es que, por tanto, etc.), comparativas (igualmente, del mismo modo, en cambio, etc.), concesivas (aunque, aun cuando, pese a que, etc.), adversativas (por el contrario, pero, sin embargo, ahora bien, etc.), explicativas (o sea, en otras palabras, es decir, etc.), entre otras.

2. Consigna (de escritura). Es una tarea que describe la situación comunicativa que sirve como estímulo para la producción de un texto y que indica al niño qué debe hacer. Por esto último, es recomendable que delimite claramente el propósito, la audiencia (los posibles lectores del texto) y el tipo textual que solicita producir al estudiante (Calfée y Miller, 2007).

3. Digresión. Es una desviación o ruptura en el hilo de un discurso oral o escrito. Esto ocurre cuando se introduce un tema que no tiene ninguna relación con aquello que se está tratando.

4. Enfoque comunicativo. En realidad, consiste en una “familia” de enfoques que conciben a la lengua como una herramienta de comunicación (Canale, 1995[1983]; Nunan, 2011; Lomas, 2014). El principio fundamental de aprendizaje, desde esta perspectiva, es el uso de la lengua en diferentes situaciones de comunicación con el propósito de desarrollar o mejorar la competencia comunicativa del estudiante.

5. Estrategias de planificación. Son operaciones que realiza el autor antes de textualizar. El autor puede recurrir a diversas formas de organizar su texto durante la planificación, utilizando una lista de ideas, esquemas, gráficos, etc. Estas dependerán de los propósitos y del estilo del autor. Generalmente, las operaciones consisten en: a) generar el contenido o las ideas

del texto que se va a escribir e idear cómo se va a escribir, b) organizar y estructurar el contenido del texto, y c) adecuar el contenido y el modo de decirlo a la situación comunicativa (propósito, destinatario, tema y tipo de texto). Los escritores experimentados vuelven a su planificación inicial y la modifican de ser necesario.

6. Estrategias de textualización. La textualización es el proceso que sigue el autor para poner por escrito sus ideas planeadas (Flower y Hayes, 1981). El escritor puede adoptar diversas estrategias de textualización, que dependerán del estilo del autor y del propósito comunicativo; por ejemplo, elaborar borradores previos, expandir las ideas a partir de las oraciones temáticas o ideas claves, organizar la secuencia de la progresión temática, etc.

7. Estrategias de revisión. La revisión es un proceso que implica volver al texto y releerlo con el objetivo de verificar y evaluar de manera consciente si se está logrando el propósito comunicativo. Esto implica reflexionar sobre el propio proceso de escribir y mejorar aquellos aspectos relacionados con el contenido, con la coherencia, con la cohesión, con la adecuación y con los aspectos formales del lenguaje (ortografía, tildación, signos de puntuación). Para Cassany (1999), la revisión incluye evaluar (comparar lo planificado con el texto), diagnosticar (identificar los errores y desajustes) y operar (corregir).

8. Expansión. Expandir una idea consiste en dar explicaciones, detalles, aclarar conceptos, proponer ejemplos, etc. (Atorresi y Zamudio, 2014). De esta manera, se enriquece cualitativamente el contenido de los textos.

9. Prácticas sociales. Son las diversas actividades que los seres humanos desarrollan en la vida cotidiana. Estas actividades operan en un tiempo y en un espacio determinados y forman parte de las estructuras sociales y culturales. En esta perspectiva, la escritura es una práctica social porque se origina en una sociedad, y las personas la realizan de acuerdo con sus necesidades comunicativas, intereses y expectativas, tanto en el ámbito personal como en los espacios sociales. En tal sentido, la escuela debe recuperar estas prácticas e incorporarlas en el trabajo de aula, de manera que los estudiantes escriban con propósitos claros, destinatarios reales y en un contexto determinado.

10. Proceso de escritura. Es el conjunto de etapas y procesos que un autor recorre antes de obtener una versión final de su texto. Hasta la década de 1970 se concebía como un proceso lineal, constituido por una serie de fases (planificación, textualización y revisión) que se sucedían una tras otra unidireccionalmente. A partir de los años ochenta, se entiende como un proceso recursivo, es decir, en el que las tres fases interactúan entre sí en un proceso de ida y vuelta (McCutchen, 2006; Flower y Hayes, 1981).

11. Referentes. Son palabras o expresiones que reemplazan o sustituyen a otras palabras o expresiones que están presentes en el mismo texto o contexto situacional. Esta sustitución puede realizarse mediante el uso de pronombres, sinónimos, hiperónimos, etc. Esto ocurre, por ejemplo, cuando un escritor se refiere al mismo individuo de dos maneras distintas (“Juan llegó cansado al río. Él había jugado mucho”). En este sentido, un uso inadecuado de los referentes ocasiona que no se pueda determinar sobre qué o quién se está hablando en el texto.

12. Registro. Son las distintas maneras de hablar que empleamos de acuerdo con el contexto de situación o situación comunicativa. La variación del registro da lugar a una escala, que va de la solemnidad a la intimidad, pasando por la formalidad y la informalidad (Halliday y Hasan, 1989).

13. Rúbrica de evaluación de escritura. Es un instrumento que posee escalas cualitativas y/o cuantitativas asociadas con criterios preestablecidos que permiten valorar el desempeño de los estudiantes en escritura. Básicamente, existen dos tipos de rúbricas: las holísticas, que evalúan el aprendizaje o competencia desde una visión global, y las analíticas, que se centran en capacidades específicas del desempeño en escritura para llegar luego a una apreciación global de la interrelación de capacidades.

14. Suficiencia comunicativa. Es la completitud de un texto. Decimos que un texto tiene suficiencia comunicativa cuando contiene la información necesaria para que el mensaje sea comprendido. En este contexto, los vacíos de información se evidencian cuando el texto presenta omisión de esta.

15. Tipo textual. Es la clasificación de los textos según los modos cómo se organizan y los propósitos particulares bajo los cuales fueron elaborados. Los textos se pueden clasificar desde diferentes perspectivas. En el presente informe, los textos se clasifican según el criterio cognitivo-textual de Werlich (1976). Según este autor, las bases textuales de los textos se pueden reducir a cinco modelos: narrativo, argumentativo, instructivo, expositivo y descriptivo.

Bibliografía

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México D.F.: Paidós.

Atorresi, A., y Zamudio, B. (2014). *El texto explicativo y su enseñanza*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Canale, M. (1995[1983]). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAO.

Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley N°28044. Ley general de Educación*. Lima: Autor.

Calfee, R., y Miller, R. (2007). Best Practices in Writing Assessment. En S. Graham, *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 265-280). New York: The Guilford Press.

Cueto, S. (2006). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho*. Lima: Grade.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.

Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.

Kauffman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. En *Handbook of writing research* (pp. 115–130).

Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México D.F.: Paidós.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.

Pérez, J. (2004) *Los castellanos del Perú*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo.

Ministerio de Educación (2013). *Rutas del Aprendizaje: Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos aspectos*. Lima: Autor

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M y Raedts, M. (2012). Writing. *APA Educational Psychology Handbook, Vol 3: Application to Learning and Teaching.*, 3, 189–227.

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

Villegas, F. (2013). *La escritura de ficción en primaria: una propuesta de evaluación del proceso de escritura en una institución educativa pública limeña*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5180>.

Werlich, E. (1976). *Typologie der texte*. Heilderberg: Quelle & Meyer.

Anexos

Rúbrica de evaluación de la EM

I. Adecúa el texto a la situación comunicativa

1. Secuencia textual narrativa

3	2	1
El texto narra mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central y una situación final, independientemente del orden en que se presenten.	El texto narra mediante una secuencia narrativa de al menos dos situaciones relacionadas entre las que está presente la situación central.	El texto solo presenta un evento sin articularlo con otros momentos narrativos. O, el texto articula otra secuencia (describe, argumenta, etc.).

2. Adecuación al tema

3	2	1
El texto trata sobre el tema solicitado.	El texto rescata elementos del tema propuesto, pero no desarrolla el tema específico solicitado.	Escribe sobre un tema que no tiene que ver ni directa ni indirectamente con el solicitado.

3. Registro

3	2	1
El texto presenta un registro apropiado según la situación comunicativa propuesta.	Presenta solo un tipo de trasgresión.	Presenta más de un tipo de trasgresión.

II. Organiza las ideas de su texto de manera coherente

4. Mantenimiento del tema

3	2	1
El tema central se mantiene a lo largo del texto.	El texto presenta digresiones ocasionales, que sin embargo no dificultan la comprensión del tema central.	El texto presenta varias digresiones que dificultan la comprensión del tema central.

5. Progresión de ideas

2	1
El texto aporta información nueva de manera constante: no presenta repetición innecesaria de ideas.	El texto presenta repetición innecesaria de ideas (una o más).

6. Suficiencia comunicativa

2	1
El escrito está completo desde el punto de vista comunicativo: no carece de información importante para completar su sentido.	El escrito no está completo desde el punto de vista comunicativo: presenta uno o más vacíos de información.

III. Usa distintos mecanismos de cohesión de manera pertinente

7. Conectores

2	1
El texto presenta un uso apropiado de conectores.	El texto presenta uno o más problemas en el uso de conectores, que entorpecen su comprensión.

8. Puntuación

4	3	2	1
Se utilizan signos de puntuación (punto seguido, punto aparte, punto final y coma enumerativa) de manera adecuada, siempre que se necesitan. Puede usar coma en vez de punto seguido para separar oraciones.	Se utiliza algún signo de puntuación de manera adecuada (punto o coma), pero omite un punto o una coma entre oraciones u omite el punto final. No se presenta ninguno de los errores contemplados en el nivel 2.	Se utiliza algún signo de puntuación de manera adecuada (punto o coma), pero comete alguno de estos errores: - interrumpir una oración con un punto seguido. - ausencia de coma en una enumeración. - interrumpir una secuencia de oraciones estrechamente vinculadas entre sí por su contenido con punto aparte.	El texto no presenta puntuación (de ningún tipo); o se utilizan signos de puntuación (punto seguido, aparte, punto final o coma), pero solo de modo incorrecto.

9. Referentes

3	2	1
El texto presenta un uso adecuado de referentes.	El texto presenta uno o más problemas de referencia que se puede(n) resolver mediante otras claves del texto.	El texto presenta uno o más problemas de referencia que no puede(n) ser resuelto(s) mediante otras claves del texto.

IV. Usa convenciones ortográficas

10. Uso de grafías y mayúsculas

Número de palabras
con errores

11. Tildación

Número de palabras
con errores

V. Desarrolla ideas e información variadas

12. Desarrollo

2	1
<p>El texto presenta por lo menos dos proposiciones que expanden (explican, precisan o amplían) una idea mencionada previamente.</p>	<p>El texto no cuenta con el número de expansiones necesario para alcanzar el nivel 2: presenta una expansión o ninguna.</p>

Ministerio de Educación

**Calle Del Comercio 193,
San Borja - Lima, Perú
Telf: (511) 615-5800**

<http://www.minedu.gob.pe/>
