

Realizado en 1993, el Diagnóstico General de la Educación Peruana identificó las áreas de mayor necesidad y urgencia para una intervención educativa. Dado este contexto, en 1996 el Ministerio de Educación inicia el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Cofinanciado por el Banco Mundial y dirigido a los alumnos y profesores de los centros educativos hispanohablantes de nivel primario, el Programa cuenta, entre sus principales líneas de acción: la modernización curricular, la dotación de material educativo y mobiliario escolar, la capacitación docente, la modernización de la gestión educativa, la medición de la calidad educativa, y la construcción y rehabilitación de infraestructura escolar. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación da inicio al Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, orientado hacia la población escolar vernaculohablante.

En el año 1997, con la suscripción de un contrato de préstamo con el BID, el Programa MECEP se extiende a la educación inicial para los niños de cinco años. Comienza a intervenir, asimismo, en la educación secundaria y la formación profesional técnica. En el primer caso, aborda los aspectos de modernización curricular, capacitación docente y promoción de innovaciones pedagógicas; en el segundo, los temas relacionados con el diseño del sistema de formación para el trabajo y el catálogo de títulos profesionales.

A partir del presente año, gracias a un nuevo aporte financiero del BID, se iniciará la Primera Fase del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria. Entretanto, con el apoyo técnico del Banco Mundial vienen siendo diseñadas las líneas de intervención para mejorar la calidad de la educación rural, revalorizar la carrera magisterial e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación pública. Sin duda, las conclusiones de la Consulta Nacional de Educación, que el Ministerio de Educación actualmente convoca, perfeccionarán la ejecución de los programas en marcha y el diseño de nuevos y alentadores proyectos.

ISBN 9972-881-05-9

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA

MECEP-MED

¿Y cómo estamos en escritura? Resultados de la prueba de expresión escrita Crecer 1996

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA



MECEP
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REPÚBLICA DEL PERÚ

¿Y cómo estamos
en escritura?
Resultados de
la prueba de
expresión escrita
Crecer 1996

6

DOCUMENTO DE TRABAJO

Patricia McLauchlan de Arregui

¿Y CÓMO ESTAMOS EN ESCRITURA?
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA CRECER 1996



¿Y cómo estamos en escritura? Resultados de la prueba de expresión escrita Crecer 1996

Patricia McLauchlan de Arregui

6

DOCUMENTO DE TRABAJO

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de la autora y no compromete al Programa MECEP, al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2001
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-05-9
Depósito legal N° 1501052001-1463

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono 431-0239
IMPRESIÓN: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú.
Tiraje 1000 ejemplares
Abril del 2001

CONTENIDO

Presentación	9
CAPÍTULO I	
La importancia del lenguaje escrito y de su aprendizaje	11
CAPÍTULO II	
La evaluación del aprendizaje escolar y las pruebas nacionales de rendimiento	13
1. La evaluación en el aula	13
2. La evaluación de la efectividad del sistema educativo	14
CAPÍTULO III	
Cómo evaluar la expresión escrita	15
1. La prueba de expresión escrita de "Crecer"	16
2. Modelo de calificación adoptado	17
3. Las capacidades evaluadas	17
4. La submuestra elegida y su representatividad	20
5. Los procedimientos de calificación	21
CAPÍTULO IV	
Resultados del análisis y sugerencias didácticas para mejorar el desempeño en cada una de las capacidades evaluadas	22
1. Consistencia/Integración	23
2. Estructura/Organización	29
3. Vocabulario	34
4. Estilo y expresividad	39
5. Relaciones morfosintácticas	43
6. Ortografía	48
7. Legibilidad	57

CAPÍTULO V	
Análisis	62
1. Dominio de capacidades: Un resumen	62
2. Diferencias en el dominio de distintas capacidades para la expresión escrita	64
3. Niveles generales de logro	66
4. Diferencias en el rendimiento	69
ANEXO 1	
Informe sobre el diseño de la muestra para análisis de expresión escrita	75
ANEXO 2	
Guía de calificación	77

PRESENTACION

A fines de 1996, cerca de 50 000 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de todos los departamentos del Perú rindieron las pruebas de lenguaje y matemáticas “Creceer”, desarrolladas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación (MED) en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Era la primera vez que se realizaba un esfuerzo de tal naturaleza y magnitud en nuestro país, reflejo de la importancia creciente de la evaluación del quehacer educativo.

Este texto¹ contiene un primer análisis de los resultados de la prueba de expresión escrita contenida en la prueba “Creceer”. En ese sentido, se trata del informe de un experimento y una propuesta metodológica de evaluaciones a gran escala —como las que se ha propuesto realizar periódicamente el MED— y no de un diagnóstico exhaustivo de las fortalezas y debilidades para la redacción de textos demostradas por los escolares. Sus resultados pueden ser útiles para docentes y autoridades de todos los niveles del sector educativo, así como para padres de familia y otros grupos interesados en el desarrollo de la educación en el Perú. El informe persigue tres objetivos:

- *Difundir los resultados obtenidos de las pruebas de expresión escrita.*
- *Hacer explícitos los métodos usados para evaluar algunas de las capacidades y destrezas más importantes que los escolares deben desarrollar para poder expresarse adecuadamente a través de la escritura.*
- *Suscitar una amplia discusión sobre los dos temas anteriores.*

El primer capítulo presenta algunas consideraciones sobre la importancia del lenguaje escrito y su aprendizaje en la escuela. El segundo explica brevemente por qué se consideró conveniente realizar las pruebas nacionales de evaluación del rendimiento estudiantil denominadas “Creceer”. El tercero describe el método de evaluación empleado para el análisis de los

¹ Colaboraron activamente en el desarrollo de la propuesta evaluativa las doctoras Barbara Hunt y Juana Pinzás. Un entusiasta grupo de educadores ayudó a refinar y aplicó el método de calificación propuesto. Arturo Calderón diseñó el proceso de selección de la muestra de textos a ser evaluados (anexo 1). Sandro Marccone construyó las bases de datos que contienen los resultados de la calificación e información adicional sobre cada uno de los estudiantes cuyas pruebas fueron evaluadas, y realizó el procesamiento de datos requerido para el análisis. Jessica McLauchlan colaboró en el análisis de resultados y en la elaboración de algunas partes del documento.

resultados de la prueba de expresión escrita. El cuarto especifica los criterios de calificación aplicados en el caso de cada una de las capacidades evaluadas, presenta los primeros resultados del análisis y ofrece diversas sugerencias didácticas para mejorar el desempeño de los escolares. Finalmente, el capítulo quinto intenta señalar algunas tendencias de los resultados globales y explora la relación entre esos resultados generales y los factores escolares y extraescolares asociados a los rendimientos diferenciados. Futuras investigaciones determinarán en qué medida cada uno de ellos —o distintas combinaciones de los mismos— influyen en el rendimiento de los alumnos.

CAP TULO I

LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE ESCRITO Y DE SU APRENDIZAJE

La escritura y la lectura, el habla y la escucha, la capacidad de razonamiento, sea verbal o matemático, y los hábitos de estudio conforman un conjunto de habilidades intelectuales esenciales para el desempeño académico, el desarrollo personal y la interacción social.

La función más evidente de la escritura, considerada por muchos la más importante, es ampliar el ámbito temporal o espacial a través del cual las personas pueden comunicarse. Desde ese punto de vista, el lenguaje escrito permite enriquecer la vida personal y social de los individuos y posibilita el contacto entre ellos, pese a la lejanía física en que puedan encontrarse. También facilita la acumulación individual y colectiva de conocimientos y permite la transmisión de información y experiencias a través del tiempo y del espacio.

Sin embargo, considerar primordial esta función no significa que el lenguaje escrito sea tan sólo una transposición del lenguaje oral a un medio de comunicación de más largo alcance o más duradero. Hay otros aspectos tanto o más importantes de la escritura que vale la pena resaltar aquí.

Desarrollar la capacidad de escribir tiene un valor formativo muy especial. El acto de escribir contribuye considerablemente a la formación del pensamiento organizado y la construcción de conocimientos. Más que el lenguaje oral, requiere procesar y ordenar la voluminosa información a la cual acceden las personas a través de su experiencia. Producir

textos no es sólo presentar una serie de frases vinculadas entre sí de manera directa o indirecta. Exige elegir un tema y un conjunto de ideas vinculadas a él y descartar aquellas que no contribuyen a dar unidad o coherencia al conjunto. Escribir requiere jerarquizar las ideas, es decir, diferenciar las esenciales de las secundarias, establecer relaciones entre todas y darles coherencia. Para los niños, aprender a escribir puede constituirse en una de sus primeras experiencias de sometimiento a normas formales, cuyo sentido puede ser entendido por ellos pues sólo si las siguen lograrán el objetivo de comunicarse.

Escribir un texto demanda seleccionar palabras que reflejen con la mayor claridad y exactitud posibles los conceptos, ideas o sentimientos que quieren expresarse. A diferencia de lo que ocurre cuando se habla o conversa, al escribir no se cuenta con la ayuda de entonaciones variadas, de expresiones faciales, de gesticulaciones y otras referencias adicionales presentes cuando se habla o se escucha, todas las cuales aportan a la comprensión del significado de las palabras enunciadas. Por otro lado, es esta misma aparente "limitación" del lenguaje escrito lo que le permite muchas veces convertirse en un medio de gran importancia para expresar partes de la vida afectiva de las personas, para que un individuo o un pueblo puedan ser entendidos, entender a los demás y conectarse con los otros.

Mientras que la relación entre pensamiento y lenguaje oral es tan estrecha que resulta

casi imposible definirlos por separado, la escritura, en cambio, puede ser vista como un proceso cognitivo y afectivo distinto que se distingue de ambos y de la lectura y que debe aprenderse y enseñarse, consecuentemente, mediante estrategias diferenciadas.

Normalmente se espera que el niño desarrolle la habilidad de escribir en forma coherente sobre eventos e ideas que desea comunicar, que desarrolle la habilidad de reflexionar por escrito sobre su experiencia pasada con el objetivo de descubrir lo que significan las cosas y que desarrolle la habilidad de usar la escritura como una manera de expresar emociones. El desarrollo de la capacidad de escribir de los estudiantes debe ser, por lo tanto, una prioridad central de la escuela. Los educadores pueden usar la escritura para estimular habilidades más complejas de pensamiento, como la habilidad de construir conexiones lógicas, comparar y contrastar soluciones y problemas y sustentar adecuadamente argumentos y conclusiones.

A juzgar por la manera en que se intentaba enseñar a escribir a los niños en la mayoría de escuelas, en el pasado no se reconocía la enorme importancia que tiene la escritura. Muchos peruanos adultos recordamos nuestros primeros años de estudios cuando dedicábamos horas a la tediosa labor de hacer "planas" interminables, en las cuales las mismas palabras debían escribirse y reescribirse decenas de veces para ejercitar la caligrafía y la ortografía. Luego, en los siguientes grados de la educación primaria los alumnos pasaban largas horas copiando textos escritos en las pizarras por sus maestros o transcribiendo fielmente el contenido de algún libro a sus cuadernos. Con excepción de la inevitable composición en abril sobre las vacaciones veraniegas, el poema dedicado a la madre en mayo o la carta al Niño Dios o Papá Noel en diciembre, eran escasas las oportunidades que tenían los escolares de redactar libremente textos para expresar ideas, sueños, fantasías o temores, o comunicar noticias, transmitir información o dar instrucciones a otras personas.

En las paredes de las aulas o en las vitrinas, paneles o "corchos" disponibles en salones y corredores de los centros educativos, usualmente se exhibían modelos de caligrafía o normas de comportamiento elaboradas por el profesor o algún texto referido a un héroe de la patria copiado de alguna publicación. Eran raras las veces en que podían apreciarse composiciones u otros textos redactados por los propios alumnos.

Dada la escasa importancia otorgada a estimular el desarrollo de habilidades en este terreno, no resulta sorprendente que los libros más vendidos en el Perú fueran aquellos manuales de calidad dudosa y lenguaje estereotipado, imprescindibles para muchos adultos cuando deseaban comunicar por escrito amores, penas o buenas nuevas. Las consecuencias del desarrollo insuficiente de la capacidad de expresarse por escrito son, por supuesto, mucho más graves. Como se ha mencionado, la escritura es también un instrumento para el desarrollo del pensamiento, de capacidades de razonamiento complejo y de la afectividad misma. El hecho de que las personas no escriban, o no puedan hacerlo bien, es un obstáculo para toda suerte de cometidos individuales y colectivos en nuestro país.

Esta situación tenía que cambiar, y así lo comprendieron numerosos docentes y autoridades educativas. Los nuevos currículos y guías didácticas, así como los programas de formación y capacitación magisterial, dan mucha importancia al desarrollo de las capacidades vinculadas a la escritura. Las recomendaciones para evaluar los aprendizajes que tienen lugar en las aulas también inciden en las maneras en que mejor se puede y debe evaluar la escritura de los niños.

Obviamente, el sistema de medición de la calidad educativa que está desarrollando el MED otorga especial importancia a la evaluación de la expresión escrita en las primeras pruebas nacionales de lenguaje, cuyos resultados se presentan más adelante. Antes, sin embargo, es conveniente detenerse en el tema de la evaluación y las pruebas nacionales de rendimiento estudiantil.

CAP TULO II

LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LAS PRUEBAS NACIONALES DE RENDIMIENTO

1 LA EVALUACION EN EL AULA

Los maestros evalúan en forma continua y diversa cuán bien están aprendiendo los niños aquello que les enseñan en el aula o lo que a veces les encomiendan aprender por sí solos o en grupo. Continuamente, los escolares peruanos son sometidos a revisiones, exposiciones, “pasos” y exámenes orales o escritos. En ocasiones, los maestros también intentan evaluar con qué bagaje de conocimientos, habilidades o actitudes llegan sus nuevos alumnos al colegio, a fin de adaptar el plan de estudios y sus métodos didácticos a las capacidades “promedio” y las características diferenciadas de los alumnos que integran una sección o “salón” escolar. De ahí los conceptos ya conocidos de evaluaciones de entrada, formativas y sumativas.

Como ocurre en otros lugares del mundo, estas prácticas evaluativas dejan mucho que desear.

El principal argumento esgrimido por los críticos y por los mejores maestros es que la evaluación suele limitarse a un proceso de calificación para determinar si el desempeño del alumno luego de un determinado período de clases es satisfactorio o no. Los criterios aplicados en dicho proceso suelen ser expresados vagamente, a partir de la manera como cada docente interpreta las metas curriculares que el “programa oficial” propone alcanzar en ese período. No sólo se da excesivo realce a la evaluación “su-

mativa”, sino que ésta se lleva a cabo de manera inadecuada.

Son muy pocos los casos en que los equipos de docentes de una escuela o de un área o región se reúnen para pensar y discutir qué es lo que desean lograr, qué es posible anticipar y qué es imprescindible obtener de sus alumnos en cada una de las áreas del currículo. Menos oportunidades aún tienen de sentarse a reflexionar o experimentar sobre cuáles serían las mejores maneras de medir lo que efectivamente están aprendiendo los niños. En forma excepcional un maestro de aula revisará y analizará el conjunto de evaluaciones que realiza a lo largo del año escolar para averiguar dónde están los mejores logros y las mayores carencias en términos de lo que sus alumnos están aprendiendo y, posiblemente, de lo que él está enseñando. La mayoría de veces las calificaciones o “notas” son vistas como el final o meta del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pocas veces como un punto de partida para afinar y mejorar las prácticas pedagógicas y los hábitos de estudio de los alumnos.

Las actuales estrategias y planes de capacitación y formación docente buscan modificar esta situación, tarea que tomará seguramente muchos años hasta que la evaluación se convierta en una pieza bien articulada de los procesos pedagógicos que se viven en nuestro país. Hacia ello se encaminan los esfuerzos de diversos equipos docentes, técnicos, supervisores y especialistas de distintas instancias del sector educativo peruano.

2 LA EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las “notas” o calificaciones que actualmente obtienen los escolares de distintas escuelas o aulas no pueden ni deben ser legítimamente comparadas unas con otras. Cada maestro aplica sus propios criterios y muchas veces los relativiza según el contexto en el cual trabaja y de acuerdo al rendimiento de un grupo de alumnos en particular. Por ello, las calificaciones finales o “promedios generales” que obtienen los alumnos al término del año escolar, o los índices de aprobación o repetición, no son de mucha utilidad cuando se intenta responder preguntas generales sobre la calidad de la educación en el país, aun cuando pueden ser muy útiles para cada docente en su aula y para el director de cada escuela.

Durante muchos años, en el Perú se ha evaluado la mejoría o deterioro de la calidad de la educación —o las diferencias de calidad entre una escuela y otra— principalmente en términos de los insumos de los cuales se ha dispuesto, es decir, de cuánto dinero se ha gastado en educación, de cuántos y cuán calificados son los maestros, de cuántos locales o aulas están en buen estado, de cuántos textos escolares han sido distribuidos, etcétera, y no en términos de los procesos o resultados de aprendizaje obtenidos.

Las pruebas “Crecer”, que el MED ha empezado a aplicar a los alumnos de una muestra de aulas de todo el país, intentan justamente medir esto último. ¿Qué están aprendiendo bien los alumnos de las escuelas públicas y privadas del Perú? ¿En qué áreas parecen tener mayores dificultades? ¿Qué características de sus comunidades, familias, escuelas, directores y maestros —o de los propios alumnos— podrían ayudar a explicar las diferencias en su rendimiento?

Para realizar esta medición fue necesario elegir primero un cierto número de áreas de aprendizaje y de competencias curriculares específicas que podrían considerarse cruciales para el desarrollo académico y el desempeño escolar. Luego se construyeron, probaron y refinaron instrumentos para medir de la manera más eficiente y objetiva posible si los alumnos dominan esos contenidos y capacidades. El proceso es siempre largo y complejo, y requiere

constantemente ser mejorado, en la medida en que no existe un modelo comprobadamente “correcto” y definitivo para realizarlo. En cada una de sus etapas participan muchas personas: maestros de aula, expertos en currículo, expertos en medición del aprendizaje, estadísticos, analistas, funcionarios de numerosas dependencias del sector y asesores internacionales.

El objetivo de este gran esfuerzo es analizar los resultados de manera tal que sea posible diseñar políticas, estrategias y métodos para mejorar e igualar las oportunidades de aprender que actualmente tienen los niños peruanos. Hoy se sabe que los problemas de acceso a la educación básica no son los que más gravemente afectan esas oportunidades, ya que la gran mayoría de niños ingresan en algún momento a la escuela y asisten a ella con bastante regularidad. El problema actual es la calidad educativa, su aparentemente bajo nivel promedio y las enormes diferencias en oportunidades (y presumiblemente en logros) de aprendizaje efectivo que caracterizan a las escuelas y comunidades de nuestro país. El análisis de los resultados de las pruebas nacionales de rendimiento escolar “Crecer” permitirá en el futuro tener una visión más clara de la situación y ofrecerá pautas para mejorarla.

Las pruebas de 1996 se concentraron en las áreas de matemática y lenguaje, ambas fundamentales para el desarrollo intelectual, la vida social y el desempeño académico. En el área de lenguaje se evaluaron diversas capacidades vinculadas a la comprensión del lenguaje oral, la comprensión de la lectura, el dominio de ciertas nociones gramaticales y del vocabulario y la capacidad de expresión escrita.

Para medir el desempeño en las cuatro primeras subáreas del lenguaje, se utilizó una prueba objetiva de selección múltiple, es decir, una serie de ítemes o preguntas con varias opciones de respuestas predeterminadas, entre las que el alumno debe seleccionar la que considera correcta. Una sola de ellas lo es y las alternativas —llamadas “distractores”— suelen reflejar errores relativamente frecuentes entre alumnos de su edad y nivel educativo.

Para evaluar la expresión escrita se utilizó lo que actualmente se llama una prueba de desempeño, es decir, se pidió al alumno redactar un texto con ciertas características. El siguiente capítulo describe en forma breve el método seguido para la calificación de esa prueba.

CAP TULO III

CÓMO EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

Es necesario subrayar que no existe una mejor respuesta a la pregunta de cómo se puede/debe evaluar la escritura. V. Spandel y R.J. Stiggins (*Direct Measures of Writing Skills: Issues and Applications*, ERIC N° ED196038, 1980) sostienen que ésta es una tarea compleja por el amplio rango de capacidades involucradas y porque es difícil establecer criterios o “estándares” de desempeño aceptable.

No hay hoy en día, ni la habrá jamás, una única mejor manera de evaluar habilidades para la escritura. Todo intento de medir el logro educativo y toda circunstancia en que se redacta un texto presentan problemas novedosos tanto para quien produce como para quien usa las pruebas de redacción. Por lo tanto, debe tenerse mucho cuidado cuando se selecciona algún enfoque y algunos métodos de evaluación; lo que en un contexto sirve para medir un conjunto de habilidades relevantes para la escritura no debería generalizarse a otros contextos sin considerar muy cuidadosamente las circunstancias en que la redacción se produce. (*Ibid.*: 4-5.)

Así, en muchos lugares del mundo la metodología de evaluación de la expresión escrita se ha convertido en una de las áreas más debatidas. Cada nueva prueba cuyos resultados son publicitados, o cada nuevo tipo de evaluación que proponen las revistas especializadas de educación, suscita amplios debates. Existen métodos directos como producir una composición escrita original en res-

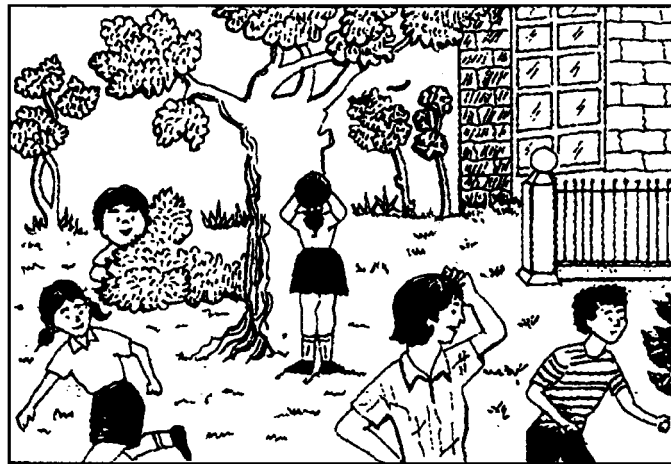
puesta a un tema común o “estándar” y otros indirectos, como responder preguntas de opción múltiple para medir la capacidad de usar las convenciones de una escritura efectiva (utilización de palabras correctas, reglas de ortografía, gramática, puntuación, estructura de oraciones y párrafos, etcétera). No es claro si ambos métodos —el segundo de los cuales tiene costos notablemente inferiores al primero— miden las mismas habilidades, aun cuando no es infrecuente que los puntajes obtenidos por un alumno con un método estén al menos positiva y moderadamente correlacionados con los obtenidos con el otro. Ambos tienen problemas de pertinencia de contenido como, por ejemplo, la adecuación de las instrucciones y de los reactivos, la intervención de factores externos como la mala caligrafía o las expectativas de los calificadores. En el caso de los métodos directos, hay una variedad de técnicas de calificación: holísticas (un juicio general sobre la calidad del texto, calificado en una escala continua, siguiendo criterios y modelos preestablecidos y compartidos por los calificadores), y analíticas (se asigna un puntaje separado a cada uno de los rasgos que se ha decidido evaluar en el texto, siguiendo patrones previamente establecidos). Puede calcularse un puntaje general sumando con o sin ponderaciones los puntajes parciales, o lo que se llama sus “rasgos primarios”, es decir, la efectividad del texto para lograr un propósito especificado previamente.

1 LA PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA DE "CRECER"

Una vez que el MED resolvió evaluar la expresión escrita, decidió hacerlo mediante una prueba de desempeño y no a través de mediciones indirectas (ítemes de opción múltiple), pese a sus especiales dificultades y mayores costos. Consideró que una prueba de respuesta abierta, en la que se produjera un texto narrativo, reflejaría mejor el nivel de desarrollo de las capacidades de expresión escrita de los escolares de cuarto grado.

La prueba pedía que en un lapso de quince minutos los alumnos escribieran un cuento relacionado con una ilustración que venía impresa en el cuadernillo y le pusieran un título. La ilustración mostraba a un grupo de niños y niñas jugando al aire libre y ocupaba aproximadamente un tercio de una página. Debajo de la ilustración había un renglón corto donde debía ir el título y luego grupos sucesivos de cuatro, seis y cinco líneas precedidas cada uno por una sangría y por términos inductores ("Cierta día", "Entonces" y "Finalmente") destinados a facilitar la adhesión a la consigna narrativa y la separación de párrafos.

31. Observa el dibujo y crea un cuento. Ponte un título.



Cierta día _____

Entonces, _____

Finalmente _____

2. MODELO DE CALIFICACION ADOPTADO

Otra decisión del MED fue aplicar un método analítico para la calificación, es decir, calificar separadamente el nivel de logro demostrado en distintos aspectos de la escritura.

La alternativa más común ante esa opción es la calificación integral u holística, que consiste en otorgar un solo calificativo o puntaje al texto y toma en cuenta simultáneamente un conjunto de criterios compartidos por los evaluadores. Una vez que se ha capacitado intensamente a un grupo de calificadores, la aplicación del método requiere bastante menos tiempo que el analítico y puede utilizarse para evaluar un gran volumen de textos. Otra de sus ventajas es su similitud con las prácticas habituales de los docentes de aula cuando califican composiciones u otras muestras de escritura de sus alumnos.

Sin embargo, con frecuencia los maestros no son muy conscientes de los criterios que aplican. Por lo común, uno o dos rasgos de la escritura son los que más inciden en su apreciación global de la calidad del texto, lo que inadvertidamente sesga los resultados de la calificación. Así, los aspectos formales de la escritura —la pulcritud del escrito, la claridad de la caligrafía, la corrección de la ortografía— influyen con fuerza en la calificación general otorgada al texto. También suele suceder que una idea considerada por el docente muy original o creativa o una reflexión final que exprese criterios morales altamente valorados por éste lo hagan pasar por alto serias limitaciones en lo que concierne al ordenamiento lógico del conjunto del texto o el dominio demostrado de las convenciones gramaticales de la lengua. Al respecto, la UMC planteó entrenar a un equipo de evaluadores para superar esos sesgos y aplicar en forma rigurosa un método holístico de calificación a los miles de textos producidos por los alumnos que participaron en las pruebas nacionales.

El propósito final de las pruebas nacionales “Crecer” no es calificar a los alumnos ni a las escuelas, sino identificar las áreas de aprendizaje que presentan problemas especiales, de manera de diseñar estrategias, políticas y metodologías para superarlos ya sea en todo el país, en distintas zonas o en determinados gru-

pos poblacionales. El hecho de saber que los alumnos escriben “bien” o “mal” en términos generales —aun cuando se tuviera seguridad de que la calificación se ha adherido rigurosamente a una serie de criterios compartidos y sus resultados son por lo tanto confiables (algo difícil de lograr)— no sería de tanta utilidad como conocer qué capacidades y destrezas están siendo bien desarrolladas y cuáles requieren de mayor esfuerzo para su logro.

Estas son las razones que explican por qué en esta primera oportunidad se optó por aplicar un método analítico para la calificación, a pesar de los mayores costos que tal decisión conllevaba.

3. LAS CAPACIDADES EVALUADAS

Las capacidades o aspectos de la expresión escrita susceptibles de evaluación son numerosos y no siempre fáciles de definir conceptual y operativamente. Aun cuando resulte posible especificarlos con claridad, algunos serían habilidades que se desarrollan de manera complementaria y que difícilmente pueden detectarse en ausencia de otras en los mismos individuos. En esos casos, queda la duda de si realmente se trata de capacidades diferenciables tanto en la esfera teórica como en el mundo real y en las prácticas pedagógicas.

En esta oportunidad, se seleccionaron siete aspectos generales de la escritura que podrían ser evaluados, los cuales inicialmente se descomponían en dieciocho capacidades específicas, identificadas luego de revisar el currículo de cuarto grado de primaria vigente hasta entonces, así como el nuevo currículo para el segundo ciclo de educación primaria (tercero y cuarto grado) que venía aplicándose en forma experimental ese mismo año². Asimismo, resultó útil revisar la literatura internacional sobre el tema y algunas pruebas aplicadas en una serie de países.

La selección inicial de criterios de calificación tuvo que ser reducida cuando, con ayu-

2 Mucho de lo que se reseña y recomienda en las siguientes páginas puede ser aprovechado también por docentes de grados inferiores.

da de maestros experimentados, se procedió a definir operacionalmente las distintas capacidades y someter a prueba los criterios para su calificación. Una vez comenzada la calificación, por las dificultades surgidas al aplicar los criterios elegidos nuevamente hubo que descartar la evaluación de otras capacidades, las que se redujeron a un total a catorce, aunque se mantuvo la agrupación inicial en siete aspectos o capacidades más generales.

Como se verá más adelante, hay cierta evidencia de que estas catorce capacidades específicas son aspectos diferentes de la expresión escrita y cada una puede y debe ser objeto de atención didáctica en las aulas. Esto no quiere decir que muchas de ellas no puedan desarrollarse paralelamente, o que los niños las aprenden siempre separada o independientemente. Sólo se pretende subrayar que también pueden analizarse, trabajarse y reforzarse una por una, sin olvidar que el objetivo buscado es uno e integral: la capacidad de expresarse mediante la escritura.

1. CONSISTENCIA/INTEGRACIÓN

Este aspecto de un texto se refiere a la presencia de una idea central y a la conexión que puede percibirse entre todas las ideas presentadas en él. Un texto consistente o bien integrado presenta con claridad una idea o tema central que se mantiene sostenidamente a lo largo de la redacción. Dicho tema central puede desarrollarse con el aporte de detalles significativos que amplían y aclaran el contenido de lo escrito con nombres, descripciones, explicaciones, diálogos, etcétera. Cuando no se trata de un simple listado de características, los detalles refinan o aclaran un texto y ayudan a lograr el objetivo de la escritura. La evaluación de este aspecto de la escritura, por lo tanto, incluye la calificación de:

1.1 Un tema principal consistente

1.2 Los detalles relacionados con el tema

2. ESTRUCTURA/ORGANIZACIÓN

Este aspecto de la expresión escrita alude al orden y las relaciones que se establecen en-

tre las distintas partes de un texto y que le dan unidad. La organización permite que se perciba o realce la idea central o tema de la composición. La consigna de esta prueba de expresión escrita ("Crea un cuento") requiere que la estructura del texto sea narrativa. Una buena narración tiene un escenario, personajes que se vinculan dinámicamente, un "nudo" de eventos o problema y su resolución. Las buenas narraciones tienen una trama o hilo conductor sólido y dinámico, con secuencias claras y ordenadas. No son meras descripciones de una escena, de unos personajes, ni tampoco de una serie de acciones.

En este aspecto, por lo tanto, se calificó:

2.1 La naturaleza del texto

2.2 La secuencia de acciones

Otra capacidad muy importante de este tipo (aunque pareciera ser de naturaleza más formal) es dar una estructura y cierto grado de complejidad a las oraciones. El sentido de un texto, su coherencia y su estilo corren el riesgo de "perdersé" si la redacción no incluye oraciones completas, con sujeto y predicado. Usar cláusulas subordinadas en una oración, por ejemplo, ayuda a sintetizar ideas y a enriquecer una descripción. Sin embargo, el hecho de que muchos alumnos parecieran haber interpretado la presencia de los tres términos inductores y los renglones disponibles en la prueba como una invitación a redactar sólo tres oraciones muy largas obligó a abandonar la intención original de evaluarla en esta oportunidad.

3. VOCABULARIO

En un buen texto escrito, las palabras transmiten con claridad y naturalidad y en forma interesante el mensaje que se intenta comunicar. Aun si la redacción es breve, se percibe que el vocabulario del autor es amplio y rico. Los términos usados son específicos y precisos y transmiten imágenes convincentes. La precisión de los verbos, por ejemplo, da energía al texto. El escritor evita la repetición de palabras comunes y selecciona cuidadosamente sinónimos o pronombres apropiados.

Las capacidades específicas que se evaluaron en este aspecto fueron:

- 3.1 La amplitud y riqueza del vocabulario*
- 3.2 La sustitución de vocablos*

4. ESTILO/EXPRESIVIDAD

Este aspecto de la escritura se refiere a la manera en que el autor emplea el lenguaje para expresar sentimientos, emociones o crear una atmósfera. Un buen redactor le habla directamente al lector; lo hace en forma individualizada, expresiva y entretenida: “engancha” a quien lo lee. En este caso se toma en consideración cuestiones tales como la imaginación, la originalidad o la creatividad del autor, o si el texto contiene elementos de humor, o si sorprende y deleita al lector con un inesperado giro en los acontecimientos o en el discurso. Un texto expresivo permite al lector imaginar a los actores y la situación descrita, así como la personalidad o la postura de quien lo ha escrito.

5. RELACIONES MORFOSINTÁCTICAS

Este aspecto de la escritura revela el dominio de las normas gramaticales que gobiernan el uso del lenguaje. En esta ocasión se evaluó dos capacidades específicas:

- 5.1 La concordancia de número, género y persona entre el sujeto y el predicado, y entre los sustantivos y verbos y sus modificadores*
- 5.2 La consistencia del tiempo de los verbos*

6. ORTOGRAFÍA

Para medir el grado de conocimiento y dominio de la ortografía de la lengua castellana, se observó el acatamiento de las normas de acentuación, puntuación y deletreo.

El uso correcto de letras mayúsculas al inicio de las oraciones —una capacidad específica dentro de este aspecto de la escritura— tuvo que ser descartada por las mismas razones que impidieron evaluar el dominio de

la estructura de las oraciones. La presencia de los tres términos inductores al inicio de algunos renglones de la prueba pudo haber sido entendida por muchos estudiantes como una prescripción para limitar su redacción a tres oraciones. Éstas terminaron en muchos casos siendo largas, embrolladas y abusivas en el uso de conjunciones, y no daban pie para que el alumno usara letras mayúsculas, excepto para los nombres propios.

En este rubro se calificaron tres aspectos:

- 6.1 Acentuación*
- 6.2 Puntuación*
- 6.3 Ortografía*

7. LEGIBILIDAD

Muchos expertos en lenguaje considerarían la legibilidad de la escritura la menos importante de todas las aptitudes evaluadas. Sin embargo, en la práctica es un elemento esencial para la comprensión de un texto manuscrito y es objeto de considerable dedicación de tiempo durante los primeros años de escolaridad. La claridad de las letras y su adecuada unión, la regularidad de los trazos y la inclinación de la caligrafía, entre otros rasgos, facilitan la lectura. Hacer uso de un espacio en blanco para separar una palabra de la otra, y evitar introducir separaciones espaciales al interior de una misma palabra, son capacidades del escritor que facilitan la labor del lector.

Las capacidades específicas evaluadas en este rubro incluyeron:

- 7.1. La caligrafía*
- 7.2. La separación de palabras*

Como era de esperarse, el análisis estadístico de los puntajes obtenidos por cada uno de los estudiantes en las distintas capacidades descritas mostró que hay una asociación significativa entre ellas. Esto significa que es más probable que un alumno que tiene mala ortografía cometa errores de puntuación o de concordancia, e incluso que su vocabulario sea más pobre o no logre ceñirse a un tema central. Sin embargo, estas correlaciones no son lo suficientemente fuertes como para llevar a pensar que se trata de

variables (capacidades, en este caso) redundantes, es decir, no son "la misma cosa", y pueden ser enseñadas y fortalecidas con acciones específicas.

4 LA SUBMUESTRA ELEGIDA Y SU REPRESENTATIVIDAD

Dado que se trataba de una primera experiencia que serviría para poner a prueba también un método de calificación idóneo, no era conveniente calificar los 50 000 textos originales redactados por los niños, menos aún después de haberse optado por un método analítico. Así, se prefirió trabajar con una muestra de tamaño relativamente pequeño que permitiera hacer una comparación del desempeño de grupos particularmente relevantes de la población escolar (niñas y niños; distintas edades de los que cursan el cuarto grado; pobladores rurales y urbanos; habitantes de distintas regiones del país; personas de diferentes estratos socioeconómicos, etcétera). También tenía que ser lo suficientemente grande como para permitir un análisis estadístico de las posibles relaciones entre ese desempeño y otros factores característicos de las familias, de los propios niños y de las escuelas.

Para ello se aplicó un proceso de selección al azar que permitiera generalizar los resultados hasta el nivel de las tres regiones naturales del país y de dos tipos de ámbitos (rural y urbano) en cada una de ellas, ya que sus poblaciones suelen tener características demográficas, socioeconómicas y culturales bastante diferenciadas. De esta manera, las pruebas rendidas en todos los departamentos del país se separaron en seis grandes grupos según si las escuelas estuvieran localizadas en provincias de la costa que eran capitales de sus de-

partamentos, en provincias de la costa que no lo eran, provincias de la sierra que eran capitales departamentales y provincias serranas que no lo eran, y, por último, provincias de la selva capitales de departamento y provincias de la selva que no lo eran. De cada uno de esos grandes grupos se seleccionó aleatoriamente 200 textos y unos pocos más de reemplazo, lo que arrojó un total de 1215 pruebas³. Los resultados fueron luego ponderados adecuadamente para ser representativos del porcentaje de la matrícula escolar de cada una de las tres áreas.

Hay tres consideraciones que deben tenerse en cuenta durante el análisis de los resultados de la prueba.

En primer lugar, no es posible arribar a conclusiones para cada uno de los departamentos del país, lo que sí puede hacerse con las otras partes de la prueba nacional de lenguaje y la prueba de matemáticas.

Segundo, en este caso, y a diferencia de la muestra general de "Crece", no se cuenta con una muestra de escuelas sino de estudiantes.

En tercer lugar, hay que tener presente que la prueba "Crece" de 1996 no incluyó a las escuelas unidocentes y multigrado relativamente alejadas de un poblado urbano. Éstas representan al 73% de las escuelas de primaria de menores del Perú e incluyen un 32% de la matrícula en ese nivel, y son las típicas escuelitas ubicadas en centros poblados rurales a cargo de sólo uno o dos maestros.

Su exclusión se debió a las dificultades logísticas que implica cubrir esos espacios en un primer esfuerzo de medición nacional y, sobre todo, al complicado reto de evaluar el desempeño de escolares cuya lengua materna es con frecuencia distinta del castellano⁴. A medida que las capacidades del MED en materia de evaluación del aprendizaje se vayan reforzando, se ampliará el rango de cobertura de las pruebas nacionales.

Esto último es muy importante en la medida en que son los habitantes de las áreas rurales quienes posiblemente requieren una mayor inversión en la calidad de sus sistemas escolares. Por lo tanto, cuando en este informe se hagan referencias a escuelas rurales, hay que tener presente que se trata de colegios que están situados en centros poblados definidos oficialmente como tales, pero que posible-

3 Véase en el anexo 1 una descripción más detallada de la selección de esta submuestra de pruebas.

4 En las escuelas polidocentes en las cuales se aplicó "Crece" hay un buen número de niños cuyos padres tienen como lengua materna un idioma que no es el castellano. Aproximadamente 16,3% de los 1215 alumnos seleccionados para este análisis, eran hijos de padres que no hablaron castellano en su primer hogar.

mente atienden a niños provenientes de varios caseríos o distritos aledaños, y no incluyen a las tradicionales y más aisladas escuelas que pueden encontrarse en todo el territorio nacional, donde se concentran quizás las peores carencias y las mayores dificultades para brindar una educación de calidad.

5. LOS PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACION

La evaluación estuvo a cargo de un grupo formado por doce profesionales con experiencia en aulas de primaria y dos supervisores, algunos especializados en desarrollo del lenguaje. Cada texto fue calificado por dos personas, que otorgaron entre cero y tres puntos a cada capacidad. El puntaje más alto corresponde siempre a una capacidad cuyo logro es esperable, según dedujeron previamente del currículo un grupo de docentes con experiencia de enseñanza en el cuarto grado (o segundo ciclo de primaria, en su más

reciente versión). La asignación de dos puntos significa el grado de dominio mínimamente aceptable entre alumnos que han asistido a la escuela por lo menos durante cuatro años. La calificación con uno o ningún punto indica un desempeño insatisfactorio; el uno denota apenas un incipiente dominio de la capacidad y el cero señala serias carencias. Otra manera de interpretar los puntajes es asociando el calificativo 3 a la demostración de dominio de una capacidad "siempre o casi siempre", 2: "con frecuencia", 1: "algunas veces" y 0: "casi nunca". Para mayor precisión en la calificación, se aplicó la guía que aparece en el anexo 2.

Una vez concluida la calificación de todas las capacidades en un grupo de textos, los evaluadores, con ayuda de alguno de los dos supervisores, contrastaron sus puntajes e intentaron llegar a un acuerdo cuando éstos diferían en cualquier magnitud. Tal procedimiento le otorgó una mayor objetividad al trabajo. Cuando no hubo consenso, se optó por promediar las dos calificaciones.

CAP TULO IV

RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO EN CADA UNA DE LAS CAPACIDADES EVALUADAS

El análisis de un único texto producido por una persona difícilmente permite arribar a conclusiones definitivas sobre sus capacidades para expresarse por escrito. De manera similar, el hecho de que esta prueba pudiera haber sido particularmente novedosa en muchos contextos escolares, y de que se trata de una primera experiencia a nivel nacional, debe inducirnos a proceder con cautela en el análisis de los resultados obtenidos.

Aun con éstas y otras reservas, se considera que la presentación de los resultados puede servir para dar mayor atención al desarrollo de las capacidades necesarias entre nuestros niños, y difundir información que permita empezar a establecer cuán bien están siendo adquiridas éstas en la actualidad. Asimismo, puede alimentar una discusión sobre las mejores maneras de evaluar la escritura mediante pruebas masivas aplicadas esporádicamente por un ente externo a la escuela y en forma permanente a lo largo del año escolar por los maestros de aula. Los datos —y los propios textos redactados por los niños— son un tesoro de información que aquí recién empezamos a descubrir. Más aún: se espera que sirva para estimular una reflexión sobre las mejores maneras de ayudar a los niños a desarrollar habilidades para la escritura.

Cabe resaltar que, contrariamente a lo que temían los evaluadores, buena parte de los alumnos de cuarto grado demostraron que sí tienen capacidad para expresar sus propias

ideas por escrito y de seguir instrucciones o consignas al respecto. Muchos de los ejemplos que figuran en las siguientes secciones dan fe de ello.

Sólo 163 de los 1215 textos seleccionados (13,4%) fueron considerados “incalificables” por los evaluadores. Setenta de esas 163 pruebas (5,8% del total) quedaron en blanco sin saberse el motivo (no alcanzó el tiempo, no entendió la consigna, no sabe escribir) y 50 (4,1%) no alcanzaron más de tres líneas, lo que dificultaba la evaluación de la mayor parte de las capacidades. Cinco niños redactaron su texto en quechua, evidentemente su lengua materna. Dieciséis textos resultaban del todo incoherentes o ininteligibles. El resto incluía muy pocas palabras en varios renglones (ocho casos) o, por presentar muy mala caligrafía, hicieron desistir de la tarea a los calificadores.

Estos 163 casos corresponden a alumnos cuyo rendimiento general promedio en el resto de la prueba de lenguaje fue más bajo que el de los demás alumnos. Era más frecuente que sus padres tuvieran el quechua o el aimara como lengua materna (33,7 vs. 16,3% de los 1215) y que desempeñaran ocupaciones manuales en mayor proporción que los padres del total de la muestra (29,6 vs. 19,5%). Asimismo, tenían más probabilidades de residir en provincias de la sierra (46,8 vs. 32,3%) y asistir a escuelas pequeñas (69,5 vs. 53,6%). Como no es posible saber el motivo por el cual 120 de esos textos contenían tan poco

material, se prefirió no dar el puntaje "0" en todas las capacidades a estos niños optándose por dejarlos fuera del análisis.

A continuación se detallan los criterios de calificación aplicados a cada uno de los siete aspectos de la escritura y sus subcomponentes, y se adjuntan textos representativos de los distintos niveles de logro de cada competencia⁵. En cada aspecto analizado un gráfico da cuenta de la distribución del total de alumnos

según sus puntajes, y se comentan los resultados más saltantes. Por último, se sugieren algunos ejercicios para estimular un mejor desempeño de los alumnos⁶. La organización de este capítulo quizás resulte poco fluida para algunos lectores, pero se ha preferido frente a otras alternativas a fin de facilitar su utilización por parte de los docentes como un referente (experimental) para sus propias prácticas de evaluación y didácticas.

1 CONSISTENCIA/INTEGRACION

1.1 TEMA PRINCIPAL CONSISTENTE

Tres puntos: Hay un tema central bien desarrollado que se mantiene a lo largo del texto. Si hay un título, éste se encuentra estrechamente relacionado con el relato.

Ej.: 15289

los niños juegan
al las escondidas

Cierto día Los niños del pueblo se reunieron
para jugar algo. Entonces eligieron un
juego ¡ Hay que jugar a las escondidas!
todos estamos de acuerdo juguemos, dijo Juan.

Entonces jugaron felices, sortearon quien
atraparía, salió María sorteada, ¡ juguemos!
todos los niños se escondieron, donde
están pregunta María, atrape a Jesús
ahora tú la guras, y así jugaron
hasta la tarde.

Finalmente volvieron a sus casas, sus madres
muy preocupas abrazaron a sus
pequeños hijos.

Dos puntos: Existe un tema central sostenido, aunque no muy desarrollado. Puede contener algunas ideas inconexas. Si hay un título, éste puede o no tener estrecha relación con el tema.

5 Algunas veces los dos profesionales calificadores que evaluaron cada texto no llegaron a ponerse de acuerdo en el puntaje que le correspondía en cada criterio (aunque esas diferencias no fueron mayores a un punto). En esos casos, el promedio da una cifra que incluye medio punto (0,5, 1,5, etcétera). Para efectos de este análisis, todos esos casos han sido redondeados al número entero superior.

6 Los cuadernos de trabajo publicados y distribuidos por el MED contienen muchos otros ejemplos de ejercicios útiles para reforzar la capacidad de expresión escrita.

El hermoso día

Cierto día estábamos jugando a las escondidas en un día muy hermoso así sabíamos donde escondernos frente a nosotros estaba un árbol y ha una casa

Entonces, encontramos un lugar el sol era muy luminoso y hacía mucho calor sin embargo quisimos un refresco de moronja uno se escondió detrás de unos pajas uno se escondió por la plevcha y uno mujer por la izquierda

Finalmente un niño estaba pensando en que lugar esconderse pensó y pensó ya estaba terminando de contar y se escondió a última hora se escondió y justamente terminó de contar y no pudo verlo.

Un punto: Parece haber un tema principal, pero no se mantiene a lo largo del texto. Hay varias ideas no vinculadas a ese tema central.

Escuchan el ambiente Natural

Cierto día 5 niños estaban jugando en el patio cuando de repente unos 2 niños se encontraron una pelota de fútbol y empezaron a jugar con los demás niños.

Entonces, uno de los niños pateó la pelota y le manda a un árbol de mamey y empezaron a coger los mameyes maduritos y empezaron a cogerlos y entonces unos niños que venían les dijo salgan de aquí esto es nuestra territorio y de repente uno de los niños dicen esas pajas lo dijo su amigo.

Finalmente uno de los niños dijo amigos es malo coger pajarito porque ellos son seres vivos como nosotros y también sienten dolor como nosotros y si tu los maltratas sera como tu te ostaras maltratando. color un calorado este cuento se a acabado

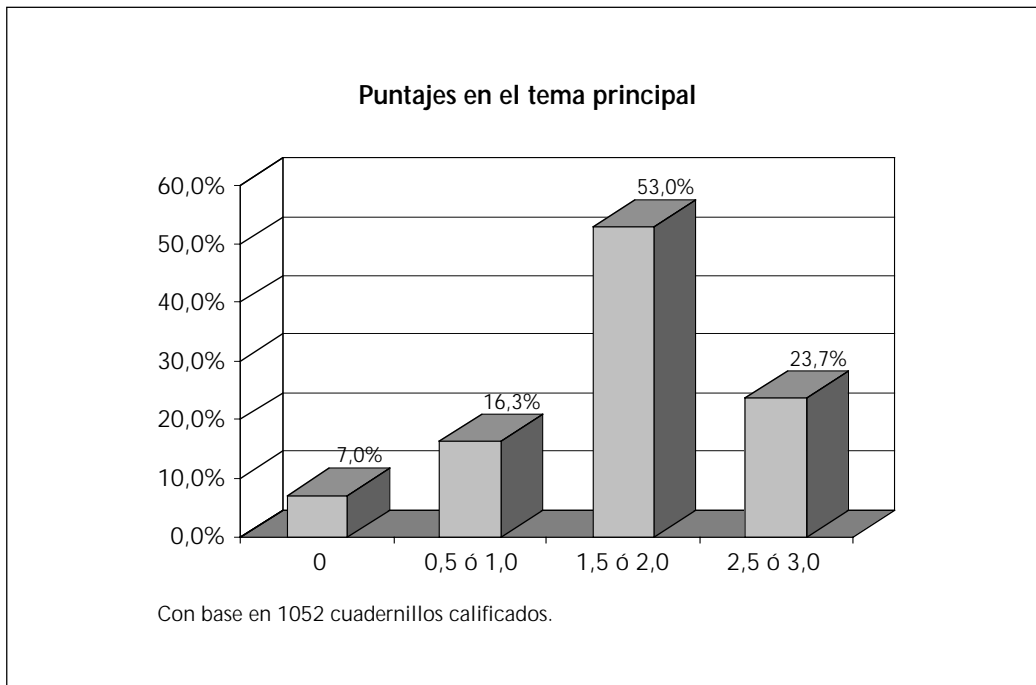
Cero puntos: No existe una idea central y las ideas no están conectadas.
Ej.: 50079

Cierto día un perro pequeño mordió tres personas

Entonces, aví un chiquito por donde se pasó

Finalmente se vino la vida de mi mamá

Resultados:



Algo más de un quinto de los estudiantes evaluados (23,7%) muestra un buen dominio de esta competencia y más de la mitad del total (53%) está en camino a lograrlo. Esto significa que tres cuartas partes de los alumnos se desempeñan por lo menos a un nivel aceptable de logro en lo que respecta a la capacidad de ceñirse a un tema central y desarrollarlo en un texto escrito.

Originalmente se pensó dar un mayor peso en la evaluación de esta competencia a la pertinencia del título dado al texto. Sin embargo, algunos alumnos omitieron ponerlo y no fue posible saber si olvidaron las instrucciones recibidas (a pesar del renglón *ad hoc* dibujado en la hoja de respuesta), si no les alcanzó el tiempo para colocarlo porque la prueba de expresión escrita se realizó después de rendida la prueba objetiva de lenguaje, o si realmente desconocen la función sintetizadora del título. Por lo tanto, los criterios de evaluación fueron modificados dándole a este aspecto un menor peso relativo sin “castigar” en el puntaje a los alumnos que no pusieron un título (véase el anexo 2).

Aun así, puede sostenerse que la noción de un título como resumen o referencia de la idea o tema central de un texto no está bien afirmada en la mayoría de los niños. Muchos colocaron un título que no parecía estar vinculado al tema que desarrollaron (quizás lo escribieron antes de terminar de redactar el escrito o sin haber planificado aún el contenido de éste) o que sólo tenía relación con una parte del relato.

Por otro lado, merece señalarse que el tema predominante fue el del “juego de las escondidas” (que en una submuestra escogida al azar constituyó el 75%). Esto indica que la figura/ estímulo fue comprensible para la mayoría de los niños y que su selección desde este punto de vista fue acertada si se considera la dificultad de escoger un estímulo que sea significativo para una población pluricultural como la del Perú.

El tema del juego de las escondidas en muchos casos se relacionó con otros como la protección de la naturaleza (9%, en la submuestra al azar)⁷, la aparición de algún animal peligroso o no (7%), un accidente (5%) o un niño perdido (3%).

El segundo tema surgido a raíz del estímulo gráfico fue el del enfrentamiento entre niños buenos y malos, y la amistad (6% en la submuestra al azar).

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Presentar al niño inicios de oraciones sobre temas que lo motiven, para que las complete libremente. Por ejemplo, “Si yo pudiera volar...”, “Una mañana me desperté y vi que me había convertido en un oso...”.
- Pedir al alumno que relate una experiencia como, por ejemplo, un paseo, una fiesta, etcétera. En un inicio el profesor puede ayudar editando en la pizarra lo que el alumno cuenta, utilizando las mismas palabras empleadas por éste, pero estructurando el texto de manera que quede clara la idea central que pretende articular el relato del niño.
- Estimular a los niños a que se esfuercen por producir un buen texto, anunciando anticipadamente que todos tendrán la oportunidad de escuchar luego lo que cada alumno ha escrito.
- Dar a los niños ejemplos de textos que tienen temas consistentes y otros que no, y discutir luego con ellos.
- Leer una noticia o un relato corto y pedir a los niños que creen títulos pertinentes para el mismo, y que discutan entre ellos por qué uno es mejor que otro.
- Ayuda mucho a que los niños pequeños desarrollen su concepto de consistencia la capacidad previa de clasificar objetos con distintos criterios (color, forma, tamaño, uso, etcétera) y discutir por qué “van juntos” ciertos objetos y otros no.

1.2 DETALLES RELACIONADOS CON EL TEMA

Tres puntos: El texto incluye descripciones de hechos, ideas o personas que lo enriquecen significativamente (uso de diálogos, nombres propios, adjetivos, adverbios, etcétera).

7 Este tema aparecía en una sección anterior de la prueba de lenguaje, lo que puede haber inducido a los alumnos a aproximarse a él.

Laura y Luisa

Cierto día un grupo de niños fueron a jugar a la casa de Laura. Laura era una chiquilla muy mala no era como Luisa, Luisa era gentil y muy estudiosa, también es una experta cocinera.

Entonces, Laura le tenía mucha envidia a Luisa por eso, esa tarde dijo: - ¡Juguemos al escondite, y que Luisa nos busque!
Los niños emocionados comenzaron a esconderse pero como no había ningún lugar adecuado pensaron en esconderse dentro de la casa.

Finalmente Luisa terminó de contar 97-98-99 100 entonces comenzó a buscar a los chicos, pero no los encontró, luego comenzó a llorar y Laura no dejó que Luisa entrara a la casa. Cuando pare la lluvia salieron a ver que había pasado y encontraron a Luisa temblando, Laura al ver esto se disculpó y llorando alargo muy fuerte a Luisa.

Dos puntos: El texto incluye algunas descripciones de hechos, ideas o personas relacionados con el tema, pero que no necesariamente contribuyen a hacerlos más vívidos para el lector.
Ej.: 39266

El Juego

Cierto día Los niños salieron de su casa para jugar y iban a escoger un lugar.

Entonces, Escogieron los niños Tatiana, Melisa, Susan y yo la escondida, y los niños también, y la mamá comenzó a contar en un árbol cerca de las casas, dos niños no usaban pero donde esconderse

Finalmente encontraron un lugar donde Susan y 2 niños pudieron esconderse en un árbol pequeño y lleno de hojas. pero los otros niños no pudieron, porque todo era árboles

Un punto: Hay algunos detalles, pero no parecen estar relacionados con el tema central.
Ej.: 12962

La primavera

Cierto día un día había una parque llora
de barbales y flores estaban jugando
la escondidas por el mariposa
y el amigo se fue a jugar mare. Un del parque

Entonces, había una parque de flores
de plantas y barbales que se llama
la primavera en tanto hay
jugaron hasta que se cansaron
para los demás jugaron jugaron
hasta para todos

Finalmente se queda la primavera
y los amigos se fue en un casa
habandando la primavera
se queda hasta para un niño
llamado Luis se queda viviendo

Cero puntos: El texto no contiene detalles.
Ej.: 17623

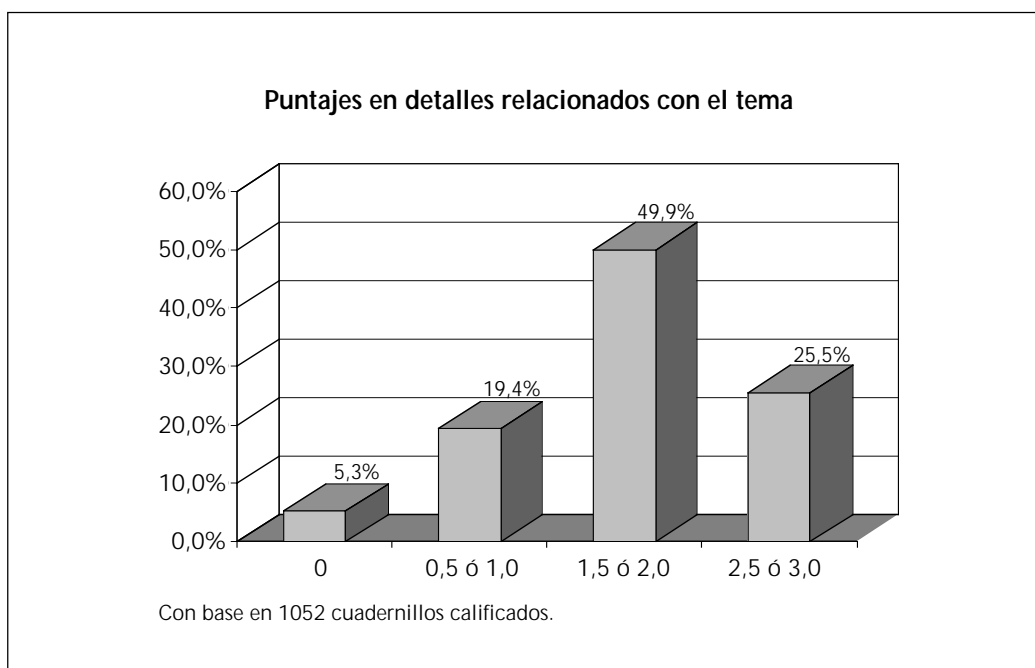
Las escondidas

Cierto día Los niños quisieron jugar a las escondidas todos
nunca nón

Entonces, uno se queda a contar

Finalmente les encontro a tres niños

Resultados:



Los niveles de logro en esta competencia son parecidos a los observados en el aspecto de consistencia del tema central. La cuarta parte (25,5%) de los niños inserta detalles que enriquecen de manera importante su texto y, en total, tres cuartas partes (76,4%) recurren correctamente a ellos.

Se han encontrado detalles referidos al clima ("el sol era muy luminoso y hacía mucho calor..."), al lugar ("era un parque con flores y árboles altos era un maravilloso jardín con muchos niños"), al movimiento ("Entonces Salio un perro y quiso morderlos entonces los niños corrieron y corrieron hasta llegar a una puerta y la abrieron y se dieron con la sorpresa que la casa..."), a las cualidades físicas de los personajes ("un niño tenía pelo negro y tenía raya en medio...") y a experiencias subjetivas ("Laura le tenía mucha envidia a Luisa..."). No faltan —aunque tampoco abundan— los diálogos ("... ella les dijo porque me querían dejar y ellos dijeron: Porque tu nos dejaste...").

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Invitar a los estudiantes a expandir frases cortas provistas por el maestro o extraídas de sus propias composiciones. Ejemplo: "El río crece" → "El río que baja de las montañas crece rápidamente al fin del verano".
- Buscar láminas que provoquen reacciones emotivas en los alumnos y pedirles que describan sus sentimientos por escrito.
- Pedir a los alumnos que describan todas las características que puedan imaginar referidas a personajes de cuentos conocidos.
- Solicitar a un alumno que relate un diálogo entre dos compañeros de clase, y luego pedir a todos que escriban lo que recuerden del mismo.

2 ESTRUCTURA/ORGANIZACION

2.1 NATURALEZA DEL TEXTO (NARRATIVO)

Tres puntos: El texto es un relato en el cual los personajes o sus acciones están relacionados unos con otros. Posee una trama bien desarrollada, con un nudo o clímax que se resuelve de alguna manera.

Las niñas y la naturaleza

Cierta día ~~unas niñas jugaban por el campo, cuando de pronto unas de ellas se puso a llorar porque maldaban los árboles, dejaban desperdicios y le pesa de que que rompían flores cortando sus raíces.~~

Entonces, ~~híeme un señor que les dice: ¿Por qué llora esta niña?, y todas fingieron no conocerla, uno de ellas dijo: ¿Por qué lo lloras? es mi mejor amiga. Y el señor le pregunta: ¿Entonces porque lloras?, y el niño dice: llora porque ellas están rompiendo, maldando, cortando la naturaleza.~~

Finalmente ~~el señor les habla y les dice: ¡Nunca vuelvan aquí porque esto es mi hogar! Y las niñas se quedan contentas porque el señor salvó a muchas plantas y árboles que hasta ahora y siempre nos servirá.~~

Dos puntos: El texto es un relato que no está bien desarrollado (por ejemplo, no termina). También puede ser sólo una rigurosa cronología de eventos o una buena descripción de la lámina. Existe una relación evidente entre los personajes y éstos están involucrados en diversas acciones.

Ej.: 2665

Un día de campo

Cierta día ~~mi mamá me lleva a la escuela y me dice que clase después mi señorita dijo que si quería con mis amigas de campo con todas las niñas.~~

Entonces, ~~suscribo que le dije a mi mamá y mi mamá me dijo que si podía ir de campo con la señorita pero que no me pierda porque sino nunca mamá darán permiso y luego el día y nos divertimos mucho.~~

Finalmente ~~llegó la hora final y mi amiga Paulina, Rosa, Rosita, y yo no fuimos sueltas a casa y la señorita dijo al día siguiente la señorita niñas le pasó bien.~~

Un punto: El texto es una descripción pobre de elementos o sucesos. Los personajes están involucrados en pocas acciones que incluso pueden repetirse.

Ej.: 2478

El parque de los niños

Cierto día todos los niños salieron a jugar otros a
los chapados otros a las escondidas unos otros o
demás niños jugaban a demás jugar se escondían
en los árboles otros sobre las pelotas y corría el viento

Entonces, el tiempo como otros niños corrían y otros
también jugaban en el patio se reían y maltrataban los pel-
tas de árboles y los pastos

Cero puntos: El texto es sólo un listado de palabras, frases y oraciones.

Ej.: 34751

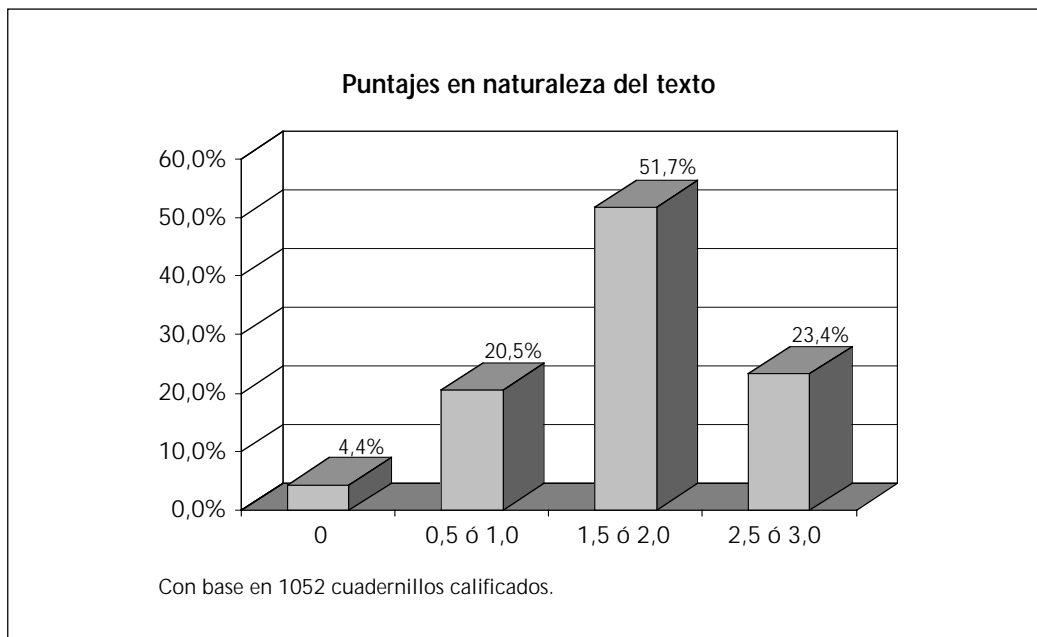
Cierto día el niño está llorando en el parot

el niño está curriendo

el niño está llorando en su cama

el niño está llorando en su cama

Resultados:



Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Pedir a los niños que inventen alguna aventura fantástica en cadena, es decir, que cada uno añada una parte. Por ejemplo, un niño empieza con "Un día Carlos estaba en el campo y se encontró una piedra mágica...", otro niño continúa con "la piedra mágica era roja con puntos verdes...", un tercero añade "y cumplía los deseos de quien la tenía...", y así sucesivamente. También el maestro puede pedir que inventen una historia fantástica como si les hubiera sucedido a ellos.
- Presentar una lámina con personajes en algún escenario y pedir primero a los niños que describan lo que ven y luego inventen una historia relacionada con ella.

2.2 SECUENCIA DE ACCIONES⁸

Tres puntos: La historia se inicia, desarrolla y concluye en párrafos diferentes.

Ej.: 14526

Los niños y la naturaleza

Cierto día unas niñas jugaban por el campo, cuando de pronto una de ellas se puso a llorar porque mataban los árboles, dejaban sus pedicelos y le sacan de que que rompien flores cortando sus raíces.

Entonces, viene un señor que les dice: ¿Por qué llora esta niña? y todas fingieron no conocerla, uno de ellas dijo: ¿Cómo la conoces? es mi mejor amiga. Y el señor le pregunta: ¿Entonces porque llora?, y el niño dice: llora porque ellos están rompiendo, matando, contaminando la naturaleza.

Finalmente el señor les habla y les dice: ¡Vengan vuelvan aquí porque esto es mi hogar! Y las niñas se quedan contentas porque el señor salvó a muchas plantas y árboles que hasta ahora y siempre nos servirán.

Dos puntos: El texto presenta los tres o más momentos ordenados, aunque no separados en distintos párrafos.

Ej.: 34394

Los niños alegres

Cierto día unas niñas jugaban muy alegres cuando de pronto se les presento un lobo que se quería comer al mas pequenito que hai abia entonses el otro niño llamo a su padre y su padre entonces

Entonces, el padre disparo contra el lobo y lo mato macaleja ma ay que desobedecer a los padres.

⁸ Esta competencia, como las anteriores, sólo resulta pertinente en una narración o relato cronológico.

Un punto: Falta uno de los momentos o hay una apertura o un final, pero no se distingue una secuencia en el resto, o los momentos están desordenados.

Ej.: 44935

La escondidilla

Cierto día una niña jugaba a las escondidas una
se escondió en los arbustos otros se fueron a un
árbol otros escondió por los vidrios y después
cuando termino fue a buscarlos de después de un minuto

Entonces, los encontró y volvieron a jugar a
jugar y a jugar esta la noche jugar jugando
los días de la noche y todo se fueron a jugar
después por comido al parque y jugaron a los
escondida y jugar jugando y se divertieron
y jugaron muy divertido esto que se fueron

Finalmente terminaron el juego y al día siguiente
volvieron a jugar los mismos y esto se fueron
a dormir después y un día termino las relaciones
y volvieron al colegio.

Cero puntos: No se distinguen momentos.

Ej.: 30236

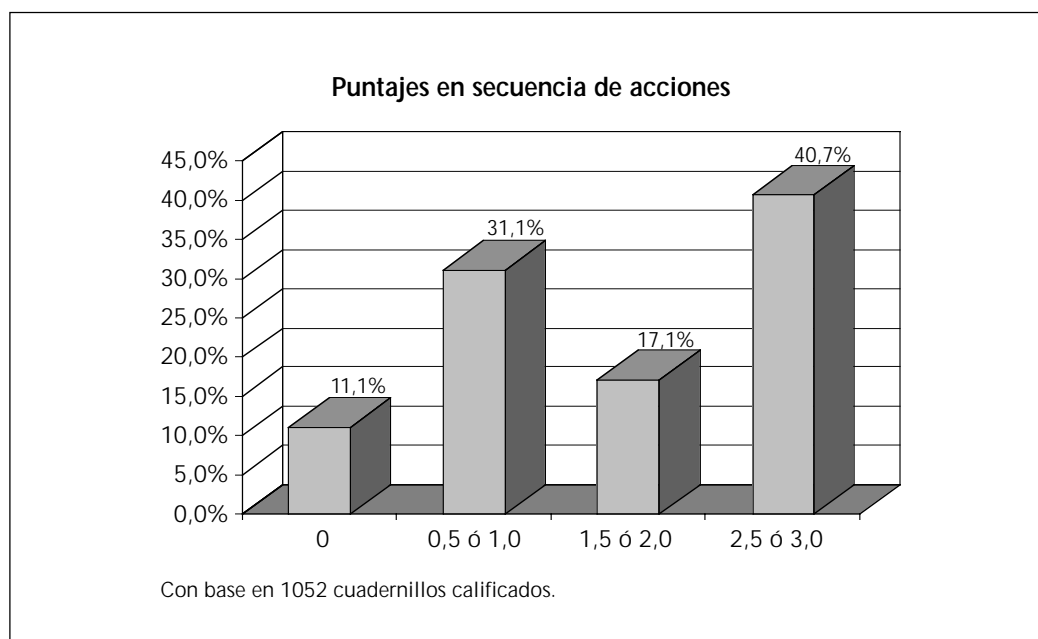
Los niños en una chacra

Cierto día Los niños están corriendo
en la chacra unos están en los
árboles, otros están cogiendo
las hojas.

Entonces, En la chacra hay mucha
paja. La chacra está alado de su
casa pero su casa era
de ladrillos.
El árbol era muy

Finalmente grande.

Resultados:



Ésta es una de las capacidades que obtuvo el mayor porcentaje de alumnos con el más alto puntaje: 41% presentó una narración con inicio, desarrollo y fin en párrafos diferentes. Sin embargo, también es notorio que el porcentaje con resultados insatisfactorios es considerablemente superior al registrado en las anteriores capacidades⁹.

En la prueba se notó que las palabras-guía (“Cierta día...”, “Entonces...”, “Finalmente...”) colocadas al inicio de cada párrafo, algunas veces sirvieron de apoyo para que el niño escribiera un texto de tipo narrativo antes que descriptivo y muchas otras limitó la secuencia natural de lo éste quería expresar o motivó que escribiera sólo una oración después de ellas.

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Conversar sobre las actividades de un día cualquiera. Luego, escribir oraciones sobre ellas y pedir a los alumnos que las ordenen secuencialmente.
- Contar un cuento conocido y hacer que el alumno indique sus partes. Luego pedirle que cambie el desenlace o que haga aparecer un personaje nuevo en el cuento, por ejemplo.
- Desordenar las partes de un pequeño cuento o de una serie de ilustraciones y pedir a los alumnos que las ordenen y expliquen por qué lo hacen de esa manera.
- Los cuadernos de trabajo publicados por el MED así como algunas guías para docentes¹⁰ contienen material muy útil para el desarrollo de esta capacidad.

3. VOCABULARIO

3.1 AMPLITUD Y RIQUEZA DE VOCABULARIO

Tres puntos: El texto muestra un vocabulario más amplio que el del habla coloquial.

⁹ Quizás esto se deba a que los “estándares” que se fijaron los evaluadores fueron más exigentes en este aspecto porque la prueba “facilitaba” su logro con palabras-guía. Otra razón para el número relativamente alto de alumnos que no demuestran esta capacidad es que, como ya vimos, muchos de ellos sólo describieron la lámina y no crearon un cuento o relato.

¹⁰ Cepeda García, Nora: *Aprender a leer y escribir para comunicarse*. Lima: Tarea Educativa, 1996.

Los niños jugando en el parque

Cierta día Unos niños que jugaban a los escondidos se escondieron en una casa que era muy silenciosa y algunos comentarios decían que estaba encantada.

Entonces, Salio un perro y quiso morderlos entonces los niños corrieron y corrieron hasta llegar a una puerta y la abrieron y se dieron con la sorpresa que la casa ni estaba encantada sino que vivía una viejecita que era muy buena y amable.

Finalmente Los niños se dieron cuenta que la viejita era buena y todos los días la iban a ver a la casita. fin

Dos puntos: El texto contiene un vocabulario adecuado para la edad y nivel escolar, aunque no muy variado. Puede incluir el uso inapropiado de un vocablo.

LA NIÑA Y EL ZORRO Y OSO

Cierta día UNA NIÑA JUGABA EN EL BOSQUE Y SE ENCONTRO CON UN ZORRO Y LA PERCIGUIO Y LLORANDO LA NIÑA CORIO HACIA CIUDAD Y EL COBO EMPEZO A CORRER MAS

Entonces, EN ADELANTE DE LA NIÑA APARECIO UN OSO Y LA NIÑA ESTABA RODIADA Y ESCAPO Y BOLVIO AL BOSQUE Y SE ESCONDIO EN LOS ARBUSTOS Y DE PRONTO UNA CAGARTIJA BAJO DE ARBOL Y LA ASUSTO Y CORRIO Y EL ZORRO Y OSO LA ACCANZO

Finalmente LA CHICA O LA NIÑA ESCAPO Y CORRIO QUE CORRI LLEGO HACIA CIUDAD Y ASU TIO QUE TENIA UN RIFLE LE AVISO Y SU TIO APARRIO EL RIFLE Y SE FUE AL BOSQUE Y ENLENTRO AL ZORRO Y OSO Y LO VIO Y LO MATO AL OSO Y ZORRO.

Un punto: El vocabulario es limitado o muy simple. Puede presentar el uso inapropiado de dos o tres palabras.
Ej.: 15283

Las Escondidas

Cierto día ~~uno~~ niños jugaron a las escondidas
y le ~~tao~~ contó a una chica

y ~~tao~~ se escondieron.

Entonces, ~~buscaba~~ la chica y no

los ~~encontraba~~ y se moría la

planta y en allí los ~~encontraron~~.

Finalmente

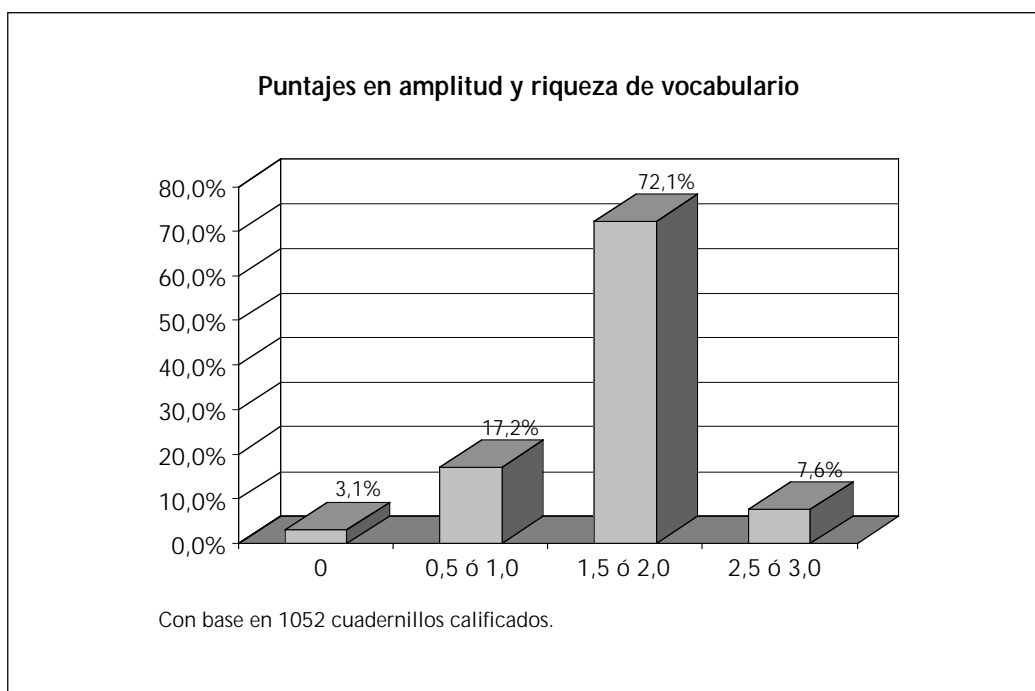
Cero puntos: El texto emplea un vocabulario muy limitado o incluye más de tres términos inapropiados.
Ej.: 18697

Cierto día ~~Habia~~ una niña que está mirando los árboles
hay un árbol que es grande ~~Habia~~
dentras de árboles muy bonito

Entonces, ~~Habia~~ un niño que está agarrando árbol
que está niños y niñas y pastor
chiquitos ~~Habia~~ tres niños y tres
niñas.

Finalmente ~~Habia~~ un niño que está chiquitita.

Resultados:



El 72,1% de la muestra obtuvo dos puntos, es decir, predominaron los textos con vocablos simples y cotidianos y estructuras lexicales no muy variadas y con pocos matices. Por ejemplo, vocablos como "niños", "profesora", "padre", "madre", "perro", "alegre", "lindo", "travieso", "malcriado", "correr", "buscar", "esconder", "encontrar", etcétera, se repitieron muchas veces en algunos textos. Menos del 10% de los niños recurrió a términos más sofisticados como "desperdicios", "municipales", "desesperación", "fingir", "temblar", "trayecto", "arrepentirse", "accidentarse", "tropezar", etcétera.

Es muy raro que un niño utilice palabras incorrectas o que demuestre tener limitaciones serias con el vocabulario.

Viene al caso señalar la variedad de denominaciones del juego de "las escondidas" hallada en la prueba: la escondidita, la escondidilla, la empuñadita, el esconde-esconde, la pesca-pesca, el ampahi, la buscadita, entre otros. Este ejemplo sugiere que las pruebas nacionales de este tipo podrían servir para el estudio no sólo de variedades lexicales, que podrían estar correlacionadas con variables como la región, el nivel social, etcétera.

Ejercicios para estimular el desarrollo de esta competencia

- Leer textos y buscar en un diccionario el significado de las palabras que no se conocen, después de haber intentado "adivinarlo" por el contexto en el que se hallaban.
- Sustituir una palabra de una oración por un sinónimo o un antónimo.
- Hacer listas de palabras de la misma familia.
- Pedir a cada niño que averigüe la mayor cantidad de palabras vinculadas a un tema (por ejemplo, la cocina) y haga un "diccionario". Los demás niños pueden hacer aportes a los distintos diccionarios.
- Pedir a los niños que hagan una lista de todos los objetos de una lámina sencilla (por ejemplo, princesa, corona, vestido, tiara, árbol, copa, ramas, hojas, etcétera) y luego añadirles adjetivos diversos.

3.2 SUSTITUCIÓN DE VOCABLOS

Tres puntos: El texto recurre a varios sinónimos y/o pronombres u otros sustitutos y así evita la repetición de palabras.

Ej.: 47633

Cierto día unos niños jugaron a las escondidas
Todos se escondían en varias lugares
Uno de ellos se escondió en la cama otro en el árbol
otro detrás de una casa y el último se escondió a un árbol

Dos puntos: El texto recurre a algunos sinónimos y/o pronombres y otros sustitutos, pero no logra evitar repetir varias palabras.

Ej.: 15512

Los seis amigos

Cierto día había seis amigos que se llamaban
Juan Jorge, Raquel, Mercedes, Isaac,
Maribel. un día ellos fueron a jugar
las escondidas.

Entonces, cuando Raquel la costaba sus
amigos se escondían y Isaac se escondió
En un árbol para que no lo vieran
ver.

Finalmente Los seis amigos se fueron
a su casa y ahora son muy felices.

Un punto: El texto repite algunas palabras más de dos veces, aun cuando ocasionalmente contiene algún sustituto.

Ej.: 49501

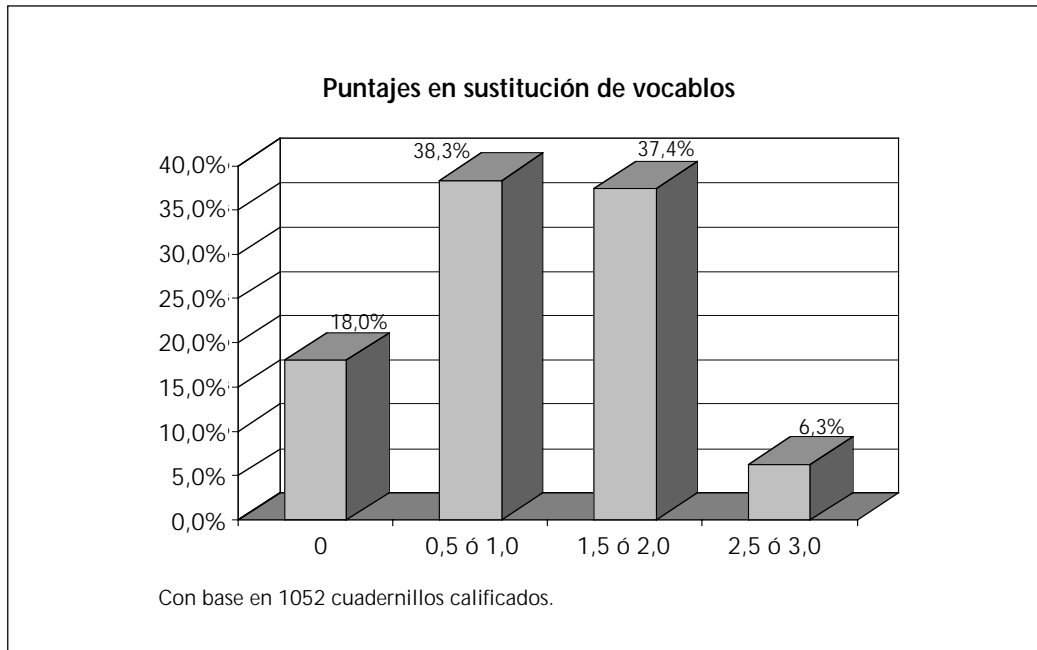
Cierto día había unos niños que les gustaba jugar y
estudiar. Los niños, se llamaban Bamesa, Kely, Jose, Arturo
y Ismael un día Bamesa les dijo a sus amigos vamos a jugar
a la escondite en el patio de mi casa ellos jugaron tranquilos.

Entonces, vinó la lluvia y todos se fueron, a su casa
mogados y sus mamás les dijeron por qué llegan mogados y
se fueron a cambiarse sus ropas, mogados luego se fueron
a dormir y al día siguiente se fueron al colegio
en el colegio Bamesa Kely y sus demás amigos se fueron al
recreo y cuando llegaron a su casa se cambiaron de ropa.

Cero puntos: El texto no contiene sinónimos y repite muchos términos.
Ej.: 21686

Cierto día abia cinco niños jugando en un
linda parque que tambien abia una
linda carita y luego una niña estalca
en esa linda abrol contendo y

Resultados:



El 44% de los niños de la muestra recurre a sustitutos y obtiene dos o tres puntos. Esta sustitución se realiza mayormente con los sustantivos que se refieren a los personajes de la lámina. Sólo unos pocos evitan del todo la repetición (6,3% con tres puntos).

Hay una tendencia considerable (18% con cero puntos) a repetir palabras muchas veces. Esto suele suceder con los verbos y con los nombres propios, que a lo largo del texto nunca son sustituidos por pronombres personales. El hecho de que más de la mitad (53,3%) de los examinados tenga resultados por debajo del mínimo esperado revela que es importante prestar atención a esta competencia.

Ejercicios para estimular el desarrollo de esta competencia

- Pedir a los alumnos que reemplacen palabras comunes con términos más "sofisticados".
- Pedir a los niños que sustituyan por turnos una palabra de una oración. Por ejemplo: 1) "Mi papá compró otra vez el libro", 2) "Él compró otra vez el libro", 3) "Él compró otra vez el texto", 4) "Él lo compró otra vez", 5) "Él lo compró nuevamente", 6) "Él lo adquirió nuevamente", 7) "El lo adquirió una vez más", y así sucesivamente.

4 ESTILO Y EXPRESIVIDAD

Tres puntos: El alumno utiliza el lenguaje para expresar sus propios sentimientos o emociones o las de los personajes de su relato, y logra crear una atmósfera. El texto es original y creati-

vo y a veces incluye humor. Se puede detectar la personalidad del autor y el estilo se sostiene a lo largo del texto.

Ej.: 314641

Las escondidas

Cierta día Carmen, Liliana, Juan, Luis y Pedro es-
taban jugando a las escondidas en el pasaje.
Carmen estaba contando y todos se estaban es-
condiendo, Luis como siempre no sabía donde esconderse.

Entonces, Carmen terminó de contar y comenzó a
bucar a sus amigos. Encuentra a Liliana, a Juan,
y a Pedro pero Carmen se dice esta vez Luis sea
escondido muy bien me lo encuentro! Luis se
estaba riendo porque al estar escondido arriba
del árbol donde siempre contaban.

Finalmente Carmen se cansó de buscar pero cuando
vio arriba del árbol vio la cara de Luis y dijo
¡No nunca voy a encontrar a Luis! y por decirle
le dijo mucha risa. Cuando Luis se ría, Carmen le
dijo: Luis, ya te encontré taca el árbol y le tocó
contar a Luis.

Dos puntos: El alumno usa el lenguaje para expresar sentimientos o emociones y logra generar un estilo o una atmósfera especial, pero no llega a ser muy original y creativo (o a la inversa: es original o creativo, aunque no logra transmitir sentimientos ni crear atmósfera).

Ej.: 201384

El niño Bago

Cierta día unas niñas jugaban en el recreo y
una de sus compañeros se resalta y la
bucaban y no la encontraban y así toca
el timbre de entrada al salón.

Entonces, el niño perdido se queda alguien
de la otra sala y va entre al salón y una
profesora sale ahí y el niño estaba por
cuya búsqueda y la profesora al niño
ocultado entre las sillas y le dijo
porque hacer me está muy mal.

Finalmente la profesora lleva al niño a la
dirección y el director le dijo está mal
que me ocultas entre las sillas, que el ni-
ño me lo conteste, director me me que qui-
tan las cosas con aburridos.

Un punto: Se nota uno o dos momentos en que el texto usa el lenguaje para expresar sentimientos o emociones, pero es poco original.

Ej.: 16381

Las escondidas

Cierto día estaban jugando a las escondidas.

María contaba hasta 50. Todas se escondían y llegó hasta 51. María y María les comenzó a buscarlo y no les encontraba.

Entonces, María buscó con inteligencia y le encontró a Pablo entonces María corrió al árbol y dijo Ampay Pablo. y Pablo dijo: me ganaste María.

Entonces María siguió buscando y encontró a Juan, Javier, y Fabiola.

Finalmente todos se reunieron para terminar

las escondidas entonces las mamá les llevaron a Pablo, Juan, Javier, y Fabiola.

Entonces María se quedó sola, y también se fue a su casa.

FIN

Cero puntos: El texto no contiene elementos que reflejen creatividad ni comuniquen sentimientos.

Ej.: 20686

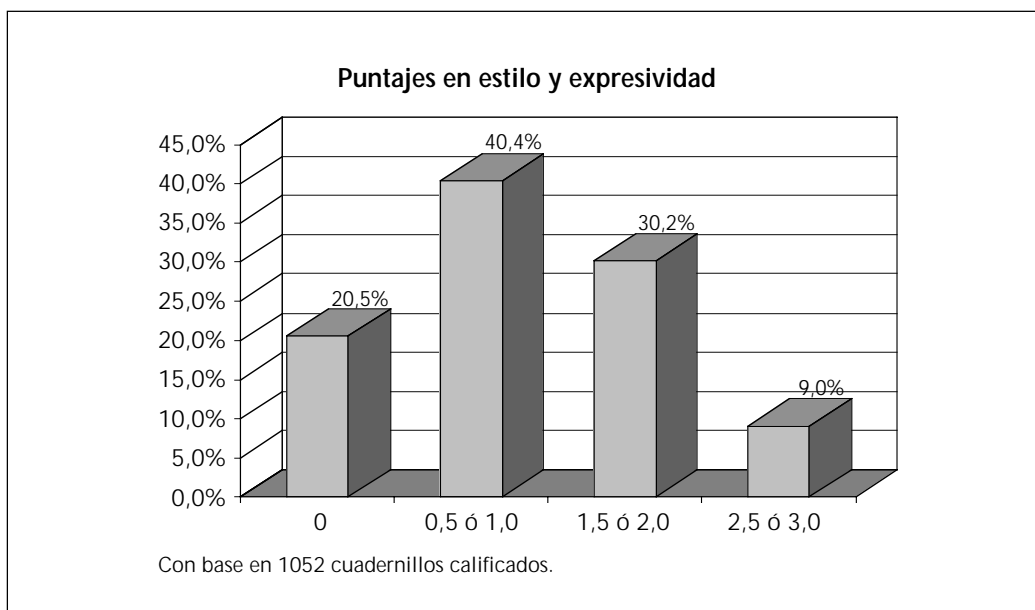
Las escondidas

Cierto día había un grupo de niñas jugando a las escondidas.

Entonces, todas se escondieron mientras la niña contaba api de un árbol.

Finalmente la niña terminó de contar y fue a buscarlos a los niños que a habían escondido.

Resultados:



Sólo 39,2% de los textos expresa sentimientos o emociones o tiene cierta originalidad (dos y tres puntos), frente a un 60,8% poco o nada original (uno y cero puntos). Este último resultado se debería a que la consigna de la prueba ("Crear un cuento") es una novedad para los niños. Los alumnos suelen escribir año tras año sobre temas similares (la patria, la primavera, las vacaciones, la madre, el padre, entre otros), y no son incentivados a hacerlo de manera creativa. Por otro lado, las restricciones impuestas por la consigna "escribir un cuento basado en una ilustración determinada" habrían limitado la creatividad e imaginación de los alumnos al momento de la redacción.

Como afirman Condemarín y Chadwick¹¹:

[la] composición [creativa] no se puede introducir en forma mecánica a partir de una determinada edad o curso... Es resultado del refuerzo positivo que el maestro ha desplegado ante toda improvisación en las composiciones espontáneas de sus alumnos... Los estudiantes tienen las ideas, experiencias y sentimientos, pero necesitan que se les proporcionen oportunidades y materiales para darles forma...

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Estimular la imaginación —como sugieren Condemarín y Chadwick— pidiendo a los alumnos que cierren los ojos, se pongan muy cómodos, respiren suavemente e inicien un viaje imaginario, y cuando terminen, abran los ojos, y escriban todo lo que les ocurrió, los lugares que visitaron, las personas que vieron, los diálogos, los sentimientos. En esas oportunidades, no es necesario efectuar correcciones ortográficas ni estructurales que desalienten al escritor novato. Todo lo contrario: hay que descubrir siempre, aunque sea en un indicio mínimo, un motivo para felicitarlo.
- Cada vez que se encuentre un ejemplo de esfuerzo creativo y original en el trabajo escrito de un alumno, reconocerlo en alguna forma que permita a todos saber que esto es valorado.

11 Condemarín, Mabel y Clifton Chadwick: *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello, 1991, p. 204.

5. RELACIONES MORFOSINTÁCTICAS

5.1 CONCORDANCIA ENTRE SUJETO Y PREDICADO Y ENTRE SUSTANTIVOS Y VERBOS Y SUS MODIFICADORES

Tres puntos: Siempre hay concordancia de género, número y persona entre el sujeto y predicado, así como de género y número entre los sustantivos y adjetivos y entre verbos y adverbios.

Ej.: 45393

Cierto día Unos niños salieron al recreo y se pusieron
a jugar a las escondidas, unos se escondían entre arbustos
otros entre árboles y los demás niños en otra parte y uno
de ellos tenía que contar, y por fortuna salió una niña.

Dos puntos: No hay más de uno o dos errores de concordancia.

Ej.: 9885

La Escuela

Cierto día avía muchos niños jugando en la
escuela que salieron al recreo dos estaban
jugando la escondidas y los otros la topadita

Entonces, yo veo un árbol y cinco niños
jugando muchos árboles hierros

Finalmente los niños jugando alegres
jugando muy felices o
este es mi cuento
señora la o profesora

Un punto: Hay varios errores de concordancia.
Ej.: 38631

Los niños juegan un día allí

Cierto día los niños habían jugado en
patio Estaban jugando en la independencia
los niños se escaparon a esconderse
en el las casas de los padres

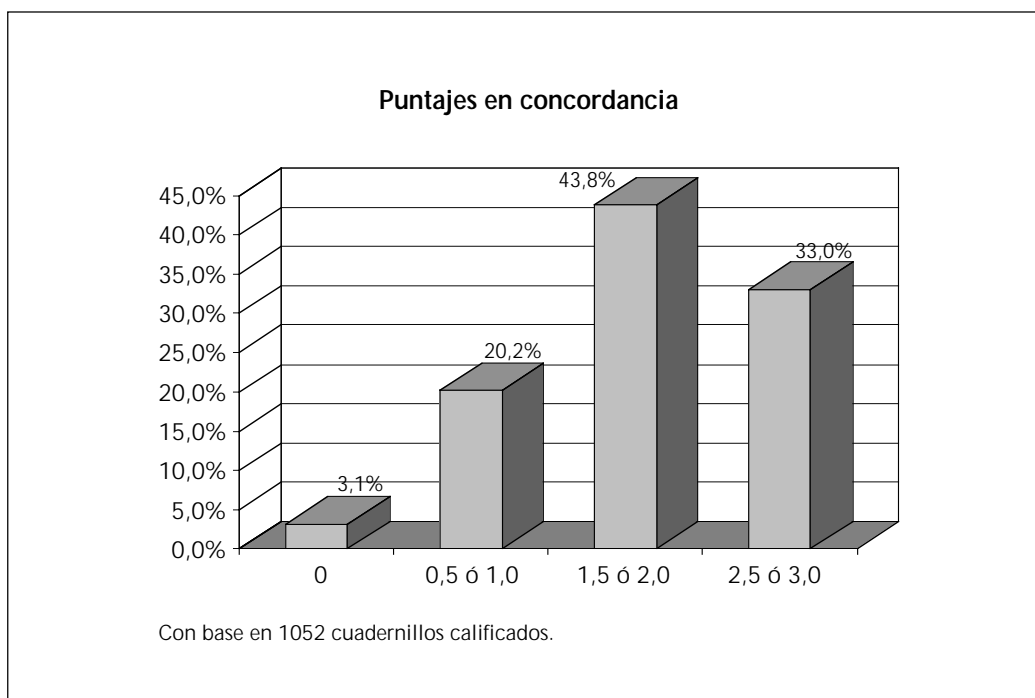
Entonces, el niño se subió a un árbol
los niños se esconden en las casas
y los niños se escaparon a su casas
y los niños se subió en la rama
de una manzana y era una manzana
que estaba maduro y entonces comenzaron

Finalmente se abandonó y se caer
era una manzana madura y abandonó y cando
estaba buscando el chupado en la escuela
de la escuela en su condes
y de este modo ya no hay más de algos buscando
dentro de los y algunos más arboles y de los o su amigos

Cero puntos: Casi no hay concordancia.
Ej.: 38194

Entonces, y de los demás chicos están criando
Flores
hay muchos chicos peloceros
hoy niños están dentro del pasto
hay muchos arboles grande esos grandes arboles
es bajo y de los de mas es pequeños

Resultados:



El 33% de los textos revisados no presenta error alguno de concordancia (tres puntos) y el 43,8% no más de uno o dos errores (dos puntos). Es decir, casi tres cuartas partes de los alumnos logran resultados aceptables.

Este criterio de evaluación exigió mucho esfuerzo al equipo de evaluadores pues era fundamental discernir entre una letra mal dibujada o un error ortográfico y uno sintáctico. En esta oportunidad se creyó adecuado considerar tan sólo los accidentes gramaticales de género, número y persona. Ni la consistencia de tiempo en los verbos, que se midió como otra capacidad (ver 5.2), ni la conjugación de éstos fueron aquí evaluadas. Por ejemplo, en "Un niño había rompido una planta de un árbol y los demás niños brincamos", no se consideró ningún error.

Uno de los errores más frecuentes en los textos evaluados se dio en la concordancia entre un artículo y un sustantivo masculino que empieza con "a", como, por ejemplo, "una árbol". Esto se debería al escaso hábito de lectura que lleva a que el niño no modifique su percepción auditiva de la frase "un árbol", y no le permite distinguir si el artículo es "un" o "una", a menos que la forma correcta le sea mostrada gráficamente.

Otro de los errores más comunes fue la falta de concordancia con sustantivos colectivos, como, por ejemplo, "los bosque" o "una familia muy alegres".

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Reforzar la concordancia mediante juegos con tarjetas de palabras en los que el niño tiene que "emparejar" artículos con sustantivos, o adjetivos y sustantivos, y, poco a poco, todas las partes de una oración.
- Colgar cartulinas en las paredes con frases en las cuales la concordancia está resaltada con letras en distintos colores, como *los gatos*, *la gata*.
- Modificar el sujeto de una oración de singular a plural o sustituirlo por uno de otro género y pedir a los alumnos que hagan los cambios necesarios en el resto de la oración.
- Realizar ejercicios con artículos y sustantivos que, por una u otra razón, se prestan a confusión: *un árbol*, *el problema*, *la mano*, etcétera.

5.2 CONSISTENCIA DEL TIEMPO DE LOS VERBOS

Tres puntos: El texto mantiene consistentemente el tiempo de los verbos.

Ej.: 6766

Finalmente Después de tantas desesperaciones encontraron
al niño y le preguntaron: ¿Dónde estabas? y el niño les
contestó: Estaba en un rincón de parte al pie de aquel árbol
y contó una niña tan cerca y me lo heamos visto.

Dos puntos: El texto incluye sólo un error al cambiar el tiempo de los verbos.

Ej.: 31788

Entonces, y a mi compañera Luisa nada
pedía encantan y ella se dio que no lo
podía encantan y lo miro con los
asustada

Finalmente y una de mis compañeras
se tapa las vistas hasta que las
demas se escondan.

Un punto: Hay dos o tres instancias en que se cambia inapropiadamente el tiempo de los verbos.

Ej.: 14022

Cierto día Los niños salieron al campo se en
contró con una señora pobre tenía
mucha hambre y no podía caminar
y pedí comida un niño pasó la de un pan y

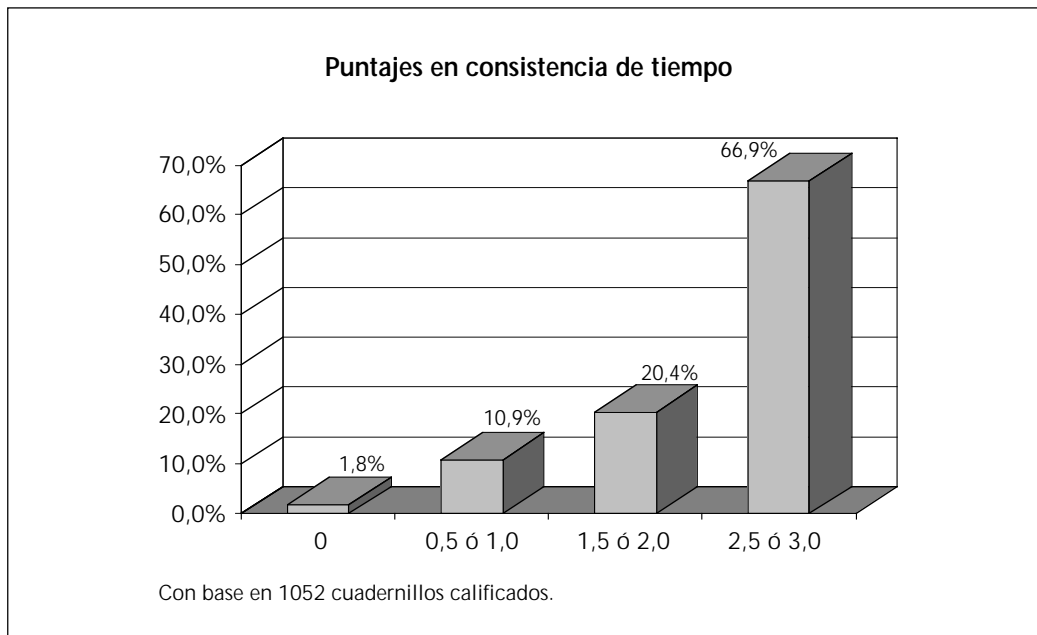
Cero puntos: No hay regularidad alguna en el tiempo de los verbos.
Ej.: 33197

Los niños juegan

Cierto día todos los niños se reunieron para jugar a las
Encuendidas. Juegan mucho a las Encuendidas y después se alzararon
y jugaron a los carritos hacen sus carritos, trenetes,
y se unen los carritos.

Entonces, faltaban 5 carritos para Pedro, Juan, Antonio,
Rancho y David.

Resultados:



El 66,9% de los alumnos no comete ningún error (tres puntos), y 20,4% sólo uno (dos puntos), lo que significa que los niños dominan bastante bien esta capacidad. Sólo 12,7% comete más de dos errores.

Recordemos, sin embargo, que al realizar la evaluación no se ha considerado como error el uso incorrecto de los tiempos compuestos o el uso inconsistente de distintos tiempos pasados, por ejemplo, "ubo un fuerte trueno, todos los niños corrían y nadie salió...".

Ejercicios para estimular el desarrollo de esta competencia

- Pedir a los alumnos que completen frases con la forma verbal que corresponda (Mañana _____ a la iglesia).
- Pedir a los estudiantes que cambien el tiempo de algunas oraciones (de presente a pasado o futuro, etcétera).

- Hacer ambas actividades con oraciones y párrafos que refieren más de una acción (_____ al campo y _____ de un lindo día de sol. _____ un rato muy agradable con la familia y nos _____ mucha pena regresar a la ciudad).

6. ORTOGRAFÍA

6.1 ACENTUACIÓN

Tres puntos: El texto siempre usa la tilde correctamente en palabras agudas, graves y esdrújulas. Si el texto es largo (8 o más líneas) se aceptan uno o dos errores.

Ej.: 30183

Finalmente sembraron más arbolitos así
formaron un parque de veredas en el
cual jugaban todos los días habían
muchos nidos en los árboles los pajaritos
cantaban muy tempranito.

Dos puntos: Se nota que el redactor conoce las reglas de acentuación, pese a que comete más de dos errores (o uno, si el texto es breve).

Ej.: 6244

Cierto día un grupo de amigos se fueron a pasear entonces
algo la tarde, no tenían donde dormir un amigo se acordó
que por allí vivía su tía Marcela.
A sus amigos los llevó hasta allí (la casa de su tía)

Un punto: Hay varios errores en el uso de la tilde.

Ej.: 20558

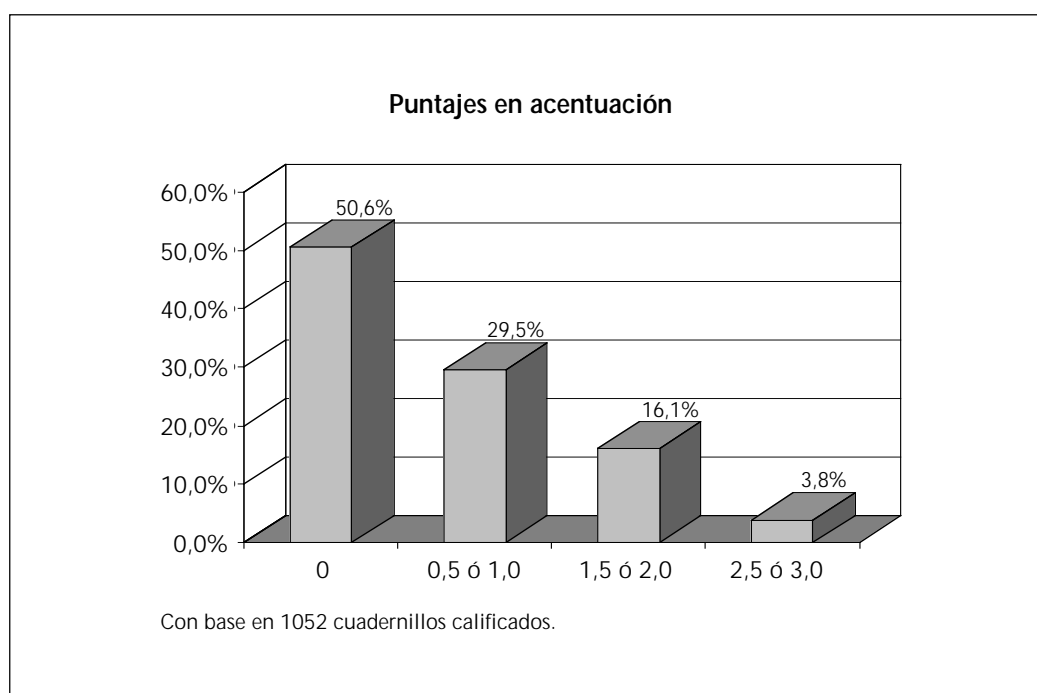
Entonces, mas tarde le llevaron al médico donde
le recetó jarros y pastillas y de allí se fue
a su casa se hecho en su cama hasta que
se quedó dormida. Al día siguiente sus amigos
fueron a visitarla y Martha le dijo ya no se
suban a los árboles porque se pueden caer.

Cero puntos: Comete numerosos errores o no usa tildes.

Ej.: 29707

Finalmente la niña termino de contar
y le encontro al pino hay parado
y le dijo porque estas molesto
porque mi amigo me dejo aqui
para y solo y triste.

Resultados:



Este aspecto de la escritura es uno de los menos logrados: 80,1% de los niños comete múltiples errores de acentuación (uno y cero puntos). Es probable que tal resultado tenga que ver con que los niños descuidan los aspectos formales cuando están concentrados en el contenido de lo que escriben. En todo caso, es evidente que la gran mayoría de niños no domina aún las normas de acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas, que son las normas evaluadas en la presente prueba, y que ello se deba, probablemente, a que no han interiorizado las fases previas para su aprendizaje.

En los textos en que aparece la palabra "mamá" o "árbol", éstas suelen ir acentuadas, aun cuando muchas veces no haya ninguna otra palabra acentuada más. Esto no quiere decir que los alumnos conozcan las reglas de acentuación y las apliquen, sino más bien que están visualmente familiarizados con su grafía.

También se ha encontrado que los niños suelen acentuar incorrectamente las palabras graves que terminan en "-on": "fuerón", "saltarón". Esto se debería a una asociación incorrecta con los numerosos vocablos agudos que terminan con esas letras ("dormilón", "tragón", entre otros).

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

El educador debe cerciorarse de que el alumno domine gradualmente los siguientes pasos:

- Separar una palabra en sílabas. Este ejercicio se hace primero oralmente y puede ser reforzado con palmadas. Se recomienda señalar los casos de palabras con dos vocales juntas que no forman sílaba entre sí, aunque se tienda a pronunciar de esa manera: á-re-a y no a-ria; crá-ne-o y no cra-nio; a-é-re-o y no a-e-reo ni a-e-rio.
- Hallar la sílaba con mayor intensidad de voz (sílaba tónica). El alumno debe tomar conciencia de que la posición de la sílaba tónica es parte esencial de la identidad de la palabra. Por eso, si la cambia de ubicación, la convierte en otra palabra o en ninguna. Por ejemplo: *púpito-pulpito*, *canto-cantó*. Cuando el alumno se equivoca en el señalamiento de la sílaba tónica, es útil que el educador pronuncie la palabra con esa equivocación, para que, al escucharla, el niño pueda retractarse. Por ejemplo, si el niño dice que la palabra "cometa" tiene la mayor fuerza de voz en la última sílaba, pronunciar "cometá". El alumno también puede subrayar o hacer un círculo en torno a la sílaba tónica de todas las palabras de un párrafo.
- Aprender a clasificar las palabras según la ubicación de la sílaba tónica (última, penúltima o antepenúltima sílaba): palabras agudas, graves y esdrújulas.
- Aprender las normas de acentuación según el tipo de palabra.
- Aplicar las normas.

Es conveniente que los niños sean invitados a revisar este aspecto de su escritura en particular, justo antes de entregar las tareas.

6.2 PUNTUACIÓN

Tres puntos: La puntuación (punto, coma, signos de interrogación y exclamación) es siempre correcta.

Ej.: 43708

El jardín del Colegio

Cierto día unos niños se encontraron jugando a
las escondidas.
Una niña estaba corriendo en el árbol y los otros
niños estaban buscando un sitio donde esconderse.

Entonces, un niño se escondió en el maternal
y los otros estaban buscando un lugar
adecuado donde podían esconderse para
que los buscar. Finalmente empezó el jue-
go y se dilataron un montón jugando
en este día.

Finalmente se fueron a su casa para descansar
de tanto que habían jugado y para acordar
volverse a encontrar para jugar nuevamente
a las escondidas en el jardín del colegio con
los mismos niños.

Dos puntos: Hay pocos (uno o dos) errores de puntuación.
Ej.: 1723

Los amigos

Cierto día cinco niños salieron a
jugar tres niños de niñas.
Ellos estaban jugando al estado del
colegio.

Entonces, los niños se fueron a
excavar muy lejos y se perdi-
eron.
Una señora los vieron y los
raptoaron.
Los llevaron por un lugar muy feo.

Finalmente los amigos se dieron cuenta
y fueron a avisar a sus padres.
Sus padres los buscaron y finalmen-
te los encontraron.

Fin

Un punto: Hay varios errores de puntuación, pero se nota que el alumno tiene cierta idea de algunas normas.
Ej.: 20041

Los niños juegan

Cierto día unos niños jugaron alegres en el
campo Daltoran corrian se reian que
tenian un recreo bueno y alegria
ellos que hera muy pliz el juego.

Entonces, Los jugaron bien alegres y la
nina jugaba entro el monitor y la
otra nina juega con las hojas del arbol
y la hotra nina ase educacion fisica
y el niño esta caminando despacio
porque esta cansado del juego.

Finalmente La nina llora agarrada a su
cabeza que le golpio en el juego y el
niño por eso esta triste caminando
porque llora la otra nina que se golpio
la cabeza.

Cero puntos: Hay numerosos errores de puntuación o no usa puntuación.
Ej.: 19040

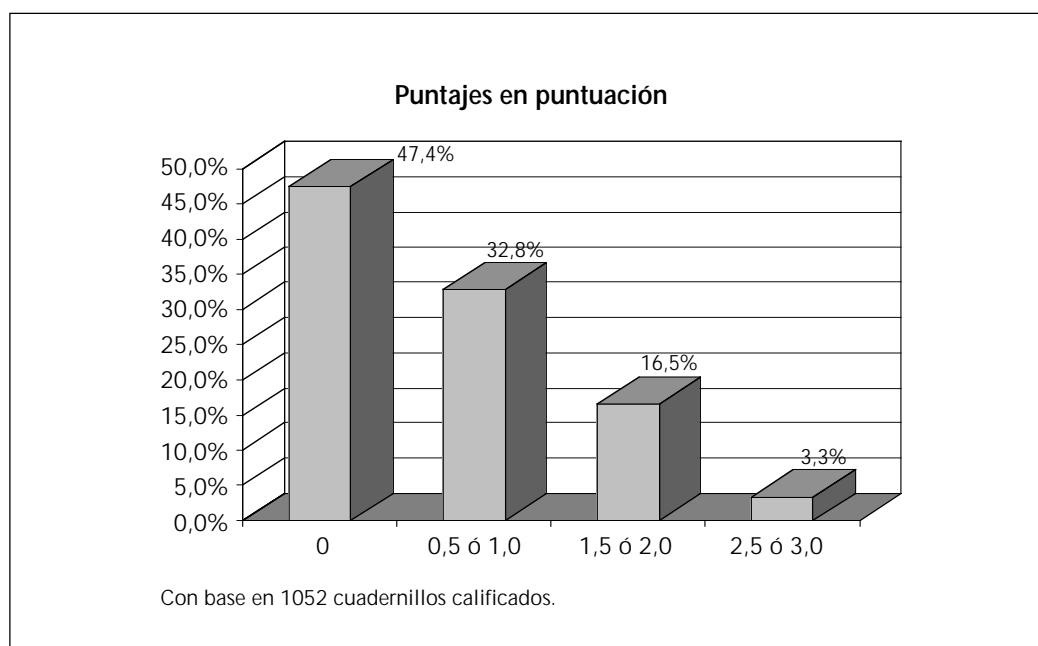
Las excondidas

Cierto dia los niños jugaban en el parque entre
hombres y mujeres corrian saltaban y otros juegos
mas y asi ellos podian divertirse mas como
tambien sus compañeros

Entonces ellos miraban arriba hacia arboles
plantar pensando que estaban arriba excondido
pero total no abia nada y despues vio
en arboles pequeños tampoco no avia elio
una buelta por la casa y no avia entonces
de ver que no avia se fue a ver por otros sitios

Finalmente cuantos o dos hombre y otro su
abia estaba corriendo a excondicero

Resultados:



Esta capacidad es la menos lograda de todas. Casi la mitad de los alumnos (47,4%) ignoraría totalmente las normas de puntuación, y un tercio adicional (32,8%) parece tener sólo una vaga idea al respecto (por lo general, que se debe usar un punto al final de un párrafo). Cabe señalar que los textos con el más alto puntaje (3,3% con tres puntos) fueron por lo general los que tenían oraciones muy breves (una por párrafo) que no requerían de otro signo de puntuación que no fuera el punto a final de párrafo.

La gran mayoría de niños abusa de las conjunciones para unir las oraciones, lo que reproduce quizás una tendencia de su lenguaje oral. Sin embargo, la alta incidencia de este fenómeno en parte también se debería al uso de palabras-guía en la prueba y al número de líneas dibujadas para cada párrafo, lo que habría hecho pensar a muchos niños que era necesario escribir tres oraciones largas (de cuatro líneas como mínimo) conectadas con conjunciones. De otro lado, no se puede descartar que la principal razón por la cual no se usa la puntuación adecuada es porque no se maneja la estructura de la oración. Como ya se mencionó, en esta oportunidad no fue posible evaluar esta capacidad.

El uso de la coma se presenta mayormente en la enumeración de nombres propios (por ejemplo, "Juan, Pedro, Luisa y Ana se escondieron"). Algo que resultó sorprendente es el empleo frecuente de los signos de exclamación (y les dice: "¡Nu[n]ca vuelvan aquí porque este es mi hogar!") e interrogación ("...y le preguntaron ¿Dónde estabas?").

Algunos niños incorporan diálogos en su texto. La mayoría no usa los dos puntos o las comillas o guiones para distinguir la voz del personaje de la del narrador. Por ejemplo: "Cierta día unos niños salieron a pasear por el parque y dijeron juguemos las chapadita". Sin embargo, hay casos que presentan sólo comillas o sólo dos puntos: "Claudio termino de contar y dijo «Alla voy» y miro a Carlos...; Entonces Maria se asusto mucho y le dijo: Señor que ace ustedede en este parque de los niños...".

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

Para mejorar esta capacidad hay que enseñar al niño, valiéndose de ejercicios ilustrativos, que la puntuación transcribe mediante signos gráficos aspectos prosódicos y expresivos del lenguaje oral y sus pausas. Este aprendizaje debe ser gradual.

- El maestro puede leer primero una narración en forma rápida y sin expresión ni pausa alguna. El niño se reirá o extrañará. Después el profesor leerá lo mismo, pero con la expresión y las pausas normales. Ambas versiones se transcriben y se hace que el niño descubra la importancia de la puntuación. Los signos se destacan con color.
- Luego el profesor puede presentar textos en los cuales la puntuación afecta la formulación de ideas: "Juan, Carlos y Enrique hacen la tarea", y "Juan Carlos y Enrique hacen la tarea". Este tipo de ejercicios debe anteceder a los que transcriben el lenguaje oral de los niños por la tendencia abusiva que éstos tienen de unir oraciones con conjunciones, lo que no permitiría demostrar dónde termina una oración y comienza la otra.
- Después de estos ejercicios, el profesor explica que la pausa con entonación descendiente se representa con un punto y que el conjunto de palabras entre dos pausas con entonación descendiente (o el principio de un mensaje y la entonación descendiente) se llama oración. El profesor agrega que la pausa con entonación ascendiente se representa con una coma.
- Otro ejercicio es el dictado. Mediante esta práctica tradicional el niño aprende el manejo de la oración y las construcciones gramaticales, alejándose de las formas dialectales de comunicación. Se recomienda comentar el significado del párrafo en forma global. Luego realizar una primera lectura, advirtiendo a los alumnos que no escriban para que se familiaricen con el texto y escribir en la pizarra las palabras con dificultad ortográfica o semántica. Después, leer el párrafo lentamente en frases sintácticas, haciendo pausas para adaptarse a la velocidad de escritura del alumno, sin efectuar repeticiones. Leer por tercera vez a la velocidad normal para que el alumno revise lo que ha escrito. Finalmente evaluar con cuidado¹².

12 Condemarín y Chadwick, *op. cit.*, p. 169.

6.3 ORTOGRAFÍA

Tres puntos: Todas las palabras están escritas correctamente, con la posible excepción de las tildes.

Ej.: 3977

Cierto día estaban jugando y uno se cayó, alguien
había dejado un alfiler y el niño como se
cayó se dolio y lloro mucho.
El que dejó el alfiler lo hizo a propósito.

Dos puntos: Existen pocos errores en la escritura de palabras en relación con la extensión total del texto.

Ej.: 20632

El niño desaparecido.

Cierto día hubo un fuerte trueno en la escuela todos los niños
corrieron a sus salones nadie salió, y después del trueno
los niños se contaron cuantos habían.

Entonces, dijeron falta uno de nuestros compañeros,
iban a buscarlo y se fueron a buscarlo.
Como el colegio tenía árboles muchos árboles, no se
le podía encontrar y lo buscaban y lo buscaban
al otro día vino la policía, y al niño lo encontraron
arriba de un árbol y lo bajaron sus papás vinieron a llevarlo.

Finalmente su papá le dijo estaba bien, y él le dijo:
si papá estoy muy bien y todos se contentaron y liberaron
muy felices.

Un punto: Existen frecuentes errores en la escritura de palabras, sin embargo el texto puede entenderse.

Ej.: 14252

Cierto día una niña y niño jugaban al papagayo
Luisa y Luana y Pedro jugaban en los parques y muy alegres
y Luisa estaba corriendo por los parques y Pedro se sacaba su
cabeza

Cero puntos: Una gran parte de las palabras no está escrita correctamente. El texto se hace difícil de entender.

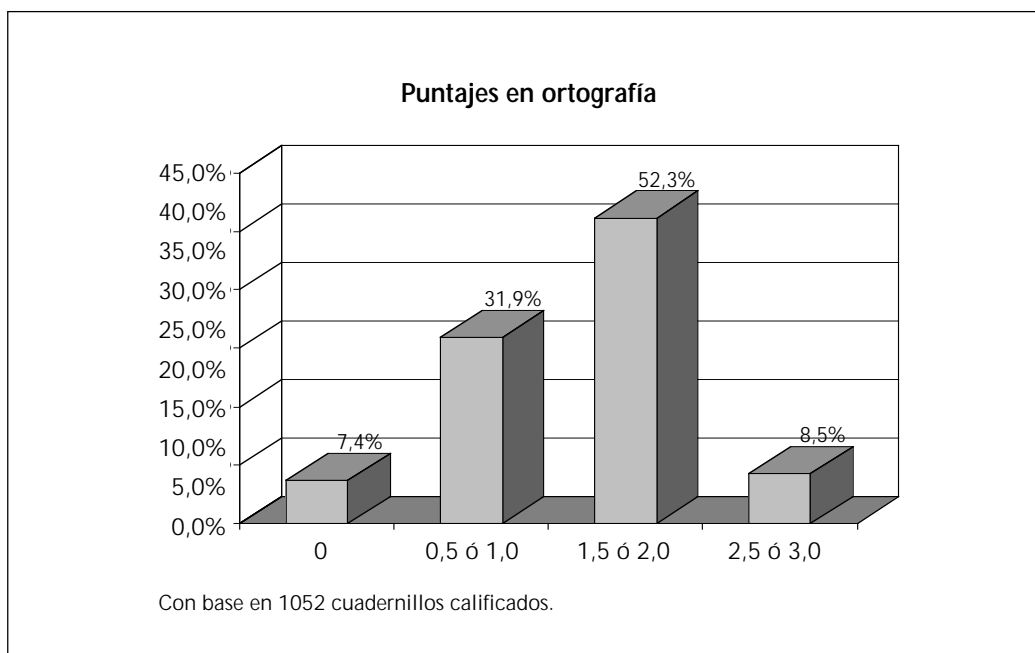
Ej.: 18909

Cierto día si berta vez avia un pascio que
la chiquita corio por la carretera
que riendo llegar al pascio cuando
llego al pascio vi un árbol

Entonces, la chita se escondio en el
vesque se escondio y se acomodo
y saco su cabela y escuchó

Finalmente una quita taba fiendo el arbol
llena de flor y le enpano el sol.

Resultados:



El mayor porcentaje de los niños comete pocos errores de ortografía en relación con la extensión del texto (52,3%, dos puntos). Más aún: 8,5% no presenta ningún error (tres puntos).

Los errores ortográficos más frecuentes son el uso de la "b" por la "v" y viceversa (por ejemplo: jugava, bino), el uso de la "r" por la "rr" (por ejemplo: coria), la "s" por la "c" (entonces), la falta de la "h" (abian).

Cabe señalar que una parte de los casos con varios o muchos errores de ortografía está claramente relacionada con que esos niños no están escribiendo en su lengua materna, y cuya fonética, la vocálica sobre todo, les plantea problemas. En una frase como "esti alono save

mocho lir escrever...”, es probable que el niño esté reproduciendo bastante fielmente rasgos del castellano que suele escuchar.

Ejercicios y sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Es importante que el maestro explique al alumno que muchas veces las convenciones ortográficas reflejan estados anteriores de la lengua o la costumbre de los hablantes y dan estabilidad a la escritura. También lo es que el estudiante entienda que una correcta ortografía mejora la comunicación. Estas explicaciones favorecen la recepción por parte del alumno¹³ y reducen su resistencia a lo que podría parecer bastante arbitrario. Esta sugerencia es pertinente para alumnos algo mayores.
- Es conveniente señalar repetidamente a los alumnos los casos más susceptibles de error en lugar de hacer un círculo al error ortográfico y mandarle a escribir múltiples veces la palabra errada fuera de contexto. Por ejemplo, al escribir en la pizarra, el maestro puede subrayar la siguiente oración así: “Cierta tarde había un niño cogiendo hojas”¹⁴. Creemos que esta actitud es más favorable en los casos de niños cuya lengua materna no es el castellano. Así, el educador puede indicar a estos niños, por ejemplo, que en la palabra “profesora” es probable que confundan la “e” por “i” y la “o” por la “u” (prufisura).
- El educador también puede ayudar a que el alumno adquiera conciencia de los mayores “riesgos ortográficos” dictando durante un ejercicio primero palabras cuyas letras guardan una correspondencia unívoca entre su sonido y su grafía (d, l, p), luego palabras con letras que tienen doble sonido (c, g, como en casa, cinco, gato, general), dígrafos (ll, ch) y las seguidas de “u” muda (gue, gui, que, qui) y palabras con “h”. Los alumnos verificarán que sus errores se concentran en las últimas categorías y pondrán especial cuidado en tener presentes las normas ortográficas en esas ocasiones.
- Hacer ejercicios con apoyos metodológicos como, por ejemplo, proporcionar a los alumnos letras pintadas en cartones. El profesor escribe una palabra en la pizarra y la pronuncia correctamente, con claridad. El alumno mira la palabra y la repite e intenta volverla a visualizar con los ojos cerrados. Luego el profesor borra la palabra y el alumno coloca las letras correspondientes sobre la mesa.

Conviene recordar que existe una alta correlación entre leer bien y con frecuencia y tener una buena ortografía. Quizás la mejor manera de lograr que los niños desarrollen su ortografía es animándolos a leer más.

Esta evaluación tropezó con una dificultad para calificar el desempeño de los alumnos en lo que respecta al uso de las mayúsculas. La presencia de las palabras-guía al inicio de cada párrafo parece haberlos confundido. Muchos niños escribieron con mayúscula inmediatamente después de las palabras impresas. Por ejemplo: “Cierta día (palabras impresas) Unos amigos se fueron al campo”, y otros se limitaron a escribir una sola oración en cada párrafo y no tuvieron oportunidad de demostrar si conocían la norma que dicta su utilización al inicio de cada oración.

Sin embargo, en los 1052 textos calificados aparecían un total de 2848 nombres propios, de los cuales 2161 (76%) fueron escritos con mayúscula. En cambio, en los textos que tenían título, sólo 57% usaron las mayúsculas correctamente ya sea en la primera palabra del mismo o, siguiendo una frecuente aunque cuestionada convención, en todos los vocablos que no eran conjunciones, preposiciones o artículos.

13 *Ibid.*, p. 158.

14 *Ibid.*

7 LEGIBILIDAD

7.1 CALIGRAFÍA

Tres puntos: Letra clara y fácil de leer, que además cumple con los siguientes criterios:

- Inclinación sostenida, preferiblemente hacia la derecha o al centro (lo que puede resultar difícil para los niños zurdos).
- Tamaño parejo de las letras.
- Respeto del margen o línea.
- No presenta errores de conexión ni de dibujo de las letras.
- Distinción clara en la grafía de mayúsculas y minúsculas.

Ej.: 43726

Cierto día Maria invitó a unos amigos a su casa para que jugaran, pensaban a que jugarían, hasta que Maria pensó a que jugarían a las escondidas.

Dos puntos: Letra clara y fácil de leer en casi la totalidad del texto, y que cumple por lo menos con tres de los criterios antes descritos. Se permite un máximo de dos errores de conexión y dibujo de letras.

Ej.: 1579

Cierto día Juan, Victor, Pedro, Laura y Pati fueron al bosque cuando Juan sacó su cometa y empezó a jugar. Pedro estaba preocupado por que no había entendido Laura, Victor y Pati jugaron a las escondidas cuando

Un punto: Letra que puede leerse, aunque con algo de esfuerzo y/o que:

- No cumple con tres o más de los criterios mencionados.
- Presenta varios (tres o cuatro) errores de conexión y dibujo de las letras.

Ej.: 4983

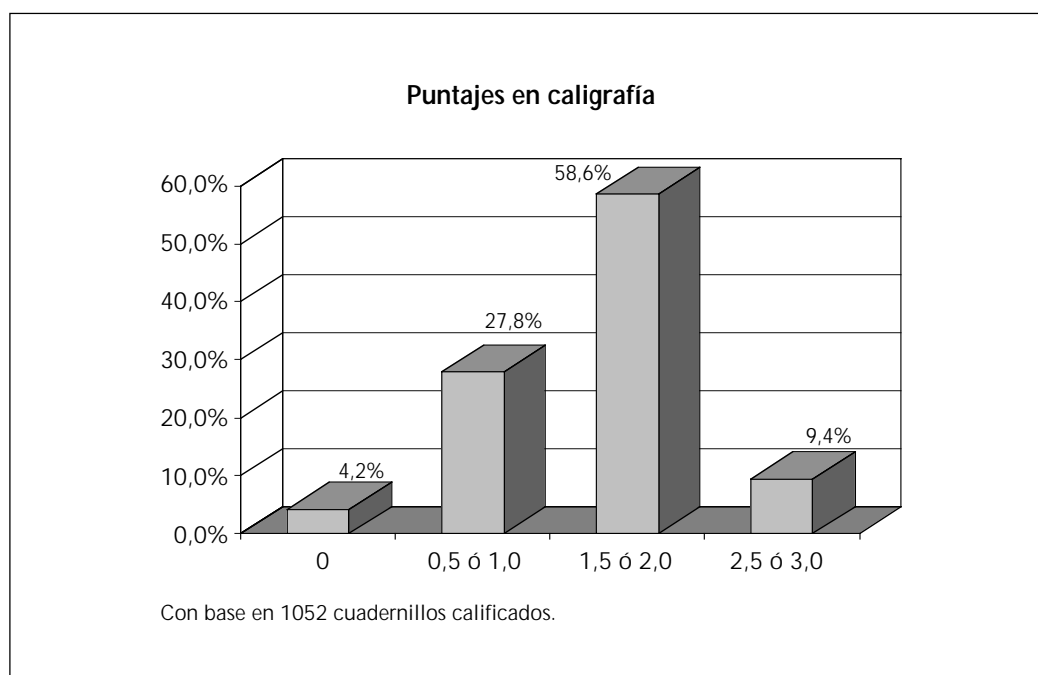
Entonces El final mente el niño lo avia arrojado a la niña que lo estaba buscando cuando el niño lo arrojó a la niña lo niño se agacha en la frente de muchos niños la persona a abes a que se abia agachado la frente del que lo arrojó de fue corriendo y cuando la niña lo avia dicho a donde está el

Cero puntos: Letra que se entiende con bastante dificultad, o que no cumple con más de un criterio de los ya mencionados, o presenta muchos errores en las grafías y conexión de las letras (más de cinco).

Ej.: 11061

Entonces, hizo el desarrollo y le dice lo mismo
Momul no te olvidó de lo prometido nunca
mas no a parientes

Resultados:



El 58,6% de los alumnos obtuvo dos puntos. Sólo el 9,4% cumplió con todos los criterios establecidos para una buena caligrafía. Este estudio considera que el 32% con calificaciones insatisfactorias (uno o cero puntos) es un porcentaje muy alto para alumnos de este nivel escolar. Cabe mencionar que en muchos de esos casos los evaluadores estuvieron tentados a considerar el texto "incoregible" y/o a asignar 0 puntos en algunas capacidades que los niños sí dominaban. La insistencia de los supervisores permitió descubrir esto en varias oportunidades¹⁵.

Entre los defectos más frecuentes estuvieron la falta de constancia en la inclinación de la letra, las letras mal dibujadas y los errores de conexión. También se observó el uso de ciertas letras en su modalidad *script* (la "j" y la "p", sobre todo).

Sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

La escritura es un aprendizaje progresivo y los niños avanzan a distinto ritmo en el dominio de las habilidades psicomotrices involucradas en ella. Por ello se sugiere que los alumnos de cuar-

15 Sólo en 16 de los 163 casos que no se calificaron fueron los trazos los que hicieron ininteligible el texto.

to grado que aún no dominan la escritura participen en un programa de aprestamiento para luego seguir con el aprendizaje de las letras una por una, el ligado entre ellas, y la regularidad de la escritura, para lo cual se dispone de múltiples metodologías¹⁶.

7.2 SEPARACIÓN DE PALABRAS

Tres puntos: Siempre hay la separación correcta entre palabras.

Ej.: 20632

El niño desaparecido

Cierto día hubo un fuerte trueno en la escuela todos los niños
corrieron a su salón nadie salió, y después del trueno
los niños se contaron cuanto abían.

Entonces, dijeron falta uno de nuestros compañeros,
¡vamos a buscarlo y se fueron a buscarlo.
Como el colegio tenía árboles muchos árboles, no se
le podía encontrar y lo buscaban y lo buscaban
al otro día vino la policía, y al niño lo encontraron
arriba de un árbol y lo bajaron sus papás vinieron a llevarlo.

Finalmente su papá le dijo si estaba bien, y él le dijo:

¡mi papá estoy muy bien y todos se contentaron y hicieron
muy felices.

Dos puntos: La mayoría de las palabras están separadas correctamente. Hay pocos (uno o dos) errores.

Ej.: 46952

Finalmente la niña Luisa se puso a llorar y llo-
rar y no se callaba, de pronto su mamá vio eso
y grito fuerte ¡Que asen estos niños hacia! y cuando
escucharon todo se quedó tranquilo y los niños se fueron,
y el jardín quedó muy destruido de lo que estaba lindo.

Un punto: Hay varios errores en la separación de palabras.

16 Véase Condemarín y Chadwick, *op. cit.*

Ej.: 14550

Entonces, el otro niño se va a esconder de un
arbol atras y el otro niño de una planta
atras se esconde entonces la niña empieza
a buscar a los niños en tonces la niña le
encuentra atras de la planta y al otro niño
atras de una casa

Cero puntos: Hay numerosos errores en la separación de palabras.

Ej.: 20998

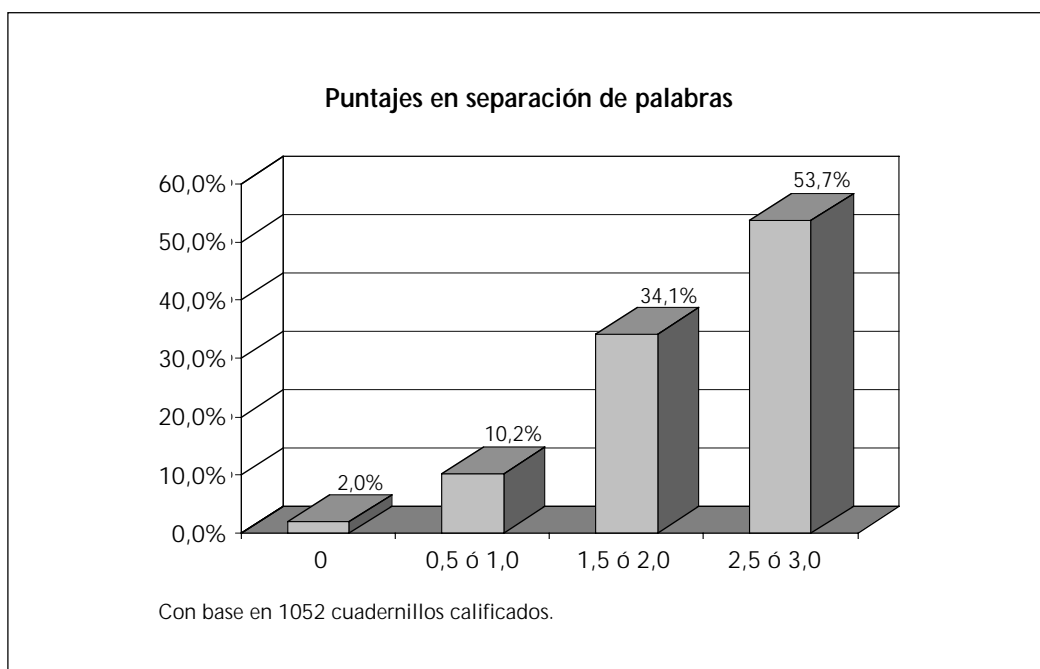
Las escondidas

Cierto día miñón y miñón estaban jugando a las escondidas
cuando todos estaban escondidos unos se escondieron
en las plantas otras en los árboles.

Entonces, La niña a cabo de contar y está buscando a los de
miñón miñón y en tonces en contar a uno que sigue buscando
al otro.

Finalmente La niña encuentra a todos los miñón.

Resultados:



Ésta es una de las capacidades mejor logradas: el 87,8% de los niños ha obtenido dos y tres puntos y más de la mitad no ha cometido ningún error.

Entre los errores más comunes encontramos:

- Juntar dos palabras monosilábicas: "talvez", "yano".
- Juntar dos palabras bisilábicas: "estabien".
- Unir un artículo y una preposición: "ala", "dela".
- Separar la conjunción causal "porque".
- Separar una palabra en dos componentes, cuando uno de ellos es una palabra en sí misma: "es condidas", "en contrar", "al saron", "en tonces".
- Separar una palabra en dos componentes que por sí mismos son palabras: "rápida mente".
Unir dos palabras que forman una expresión muy usual: "depronto", "diallí" (tal vez por analogía con "entonces").

Sugerencias para estimular el desarrollo de esta competencia

- Es poco frecuente encontrar la separación de palabras en unidades sin sentido. En los casos de separación de una palabra sugerimos que se explique su significado.
- Cuando se trate de expresiones usuales, sólo el contacto con la lectura (en libros o pizarras) permitirá distinguir si se escriben como una o dos palabras. Por ejemplo: de repente, a pesar, siquiera, apenas, a veces.

CAP TULO V

ANÁLISIS

1. DOMINIO DE CAPACIDADES: UN RESUMEN

En el capítulo anterior se examinó el desempeño de los estudiantes cuyos textos fueron evaluados en cada una de las capacidades seleccionadas. El cuadro 1 resume la distribución de los puntajes y, a renglón seguido, figuran algunos comentarios generales al respecto.

Los datos revelan que las capacidades más logradas son la separación adecuada de palabras y el uso consistente del tiempo de los verbos: 88% y 87% respectivamente de los niños tienen un desempeño por lo menos aceptable en esas esferas, mientras que más de la mitad de los estudiantes muestran un dominio sólido de las destrezas necesarias, pues no cometen errores. En lo que respecta

Cuadro 1
Porcentaje de alumnos con distintos niveles de dominio de cada una de las capacidades evaluadas

Capacidades	Obtuvieron puntaje...		No dominan la capacidad	Obtuvieron puntaje...		Tienen dominio aceptable o sólido de la capacidad
	0	0,5 ó 1,0		1,5 ó 2,0	2,5 ó 3,0	
Tema principal	7,0	16,3	23,3	53,0	23,7	76,7
Detalles relacionados	5,3	19,4	24,7	49,9	25,5	75,3
Naturaleza del texto	4,4	20,5	24,9	51,7	23,4	75,1
Secuencia de acciones	11,1	31,1	42,2	17,1	40,7	57,8
Amplitud y riqueza	3,1	17,2	20,4	72,1	7,6	79,6
Uso de sustitución	18,0	38,3	56,3	37,4	6,3	43,7
Estilo y expresividad	20,5	40,4	60,9	30,2	9,0	39,1
Concordancia	3,1	20,2	23,2	43,8	33,0	76,8
Consistencia de tiempo	1,8	10,9	12,6	20,4	66,9	87,4
Acentuación	50,6	29,5	80,1	16,1	3,8	19,9
Puntuación	47,4	32,8	80,2	16,5	3,3	19,8
Ortografía	7,4	31,9	39,2	52,3	8,5	60,8
Caligrafía	4,2	27,8	32,0	58,6	9,4	68,0
Separación de palabras	2,0	10,2	12,2	34,1	53,7	87,8

al tiempo de los verbos, cabe subrayar que sólo se tomó en cuenta el uso consistente de los tiempos presente, pasado o futuro en las narraciones, o un cambio apropiado del tiempo (por ejemplo, cuando se introduce un diálogo o hay una oración compleja). No se consideró el uso no consistente o inadecuado de distintas conjugaciones, tales como los tiempos pasados imperfecto, perfecto, pluscuamperfecto, entre otros.

La amplitud y riqueza del vocabulario es la capacidad que sigue a las dos anteriores en el grado de dominio demostrado por los niños examinados: 79,6% alcanza los estándares mínimos establecidos para esta evaluación, es decir, utiliza un vocabulario adecuado para su edad, similar al que emplean cuando hablan. A diferencia de las anteriores dos capacidades, la mayor parte de los estudiantes no ha consolidado aún su dominio del lenguaje escrito. A criterio de los evaluadores, sólo 7,6% ha demostrado manejar un vocabulario rico y diverso o usa palabras "avanzadas" para su edad y no sólo los términos rutinarios o coloquiales más comunes en el lenguaje oral de uso cotidiano.

A las tres capacidades anteriores le siguen, en orden de logro de los estándares mínimos planteados para esta prueba, la concordancia entre sujeto y verbo, y entre sustantivos y verbos y sus modificadores, la presencia de una idea central, el uso de detalles relacionados al mismo, y el uso de la forma narrativa. En estos tres casos, a diferencia del anterior, hay un buen número de niños (más de la quinta parte de los alumnos en todos los campos mencionados) que muestra un sólido dominio de la capacidad, según los criterios de calificación aquí propuestos.

Los resultados generales más preocupantes se perciben en algunos de los aspectos formales del lenguaje escrito, lo que no deja de sorprender porque, según diversos informes,

los docentes suelen dedicarles mayor atención. Así, menos de la quinta parte de los estudiantes tiene un dominio mínimamente aceptable de la puntuación¹⁷ y las reglas de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas: sólo 3,3 y 3,8%, respectivamente las manejan de manera solvente. Las capacidades para la ortografía y la caligrafía parecen estar algo más desarrolladas que las anteriores, pero, aun así, aproximadamente un tercio de los niños no tiene una caligrafía clara y fácil de entender, y casi la mitad comete frecuentemente errores de ortografía en sus textos. Menos del 10% de los niños demuestra una capacidad consolidada en ambos rubros.

Dos áreas adicionales que merecen especial atención son el estilo y la expresividad y la sustitución de vocablos, en las cuales bastante menos de la mitad de los alumnos logra un desempeño aceptable.

Si juntáramos por un lado aquellas capacidades que comúnmente se asocian con las formas o convenciones del lenguaje (ortografía, acentuación, caligrafía, etcétera) y, de otro lado, aquellas que tienen que ver con el contenido que se quiere expresar (coherencia interna o idea central, detalles, expresividad, entre otras) encontraríamos que, en promedio, los alumnos de la muestra obtienen ligeramente mejores puntajes en las segundas. Esto resulta sorprendente porque se piensa que esas capacidades expresivas son las menos promovidas en las prácticas pedagógicas comunes y tradicionales, las cuales se concentran en el aprendizaje de normas gramaticales y otros aspectos formales del lenguaje y la escritura. A juzgar por los criterios aquí establecidos¹⁸, los escolares peruanos sí están desarrollando las habilidades mínimas necesarias para producir textos "para comunicar experiencias, necesidades, intereses, saberes y creaciones de su fantasía", tal como se propone en el currículo vigente, aun cuando requieren reforzarlas a la vez que mejoran su dominio del lenguaje escrito formal.

También cabe la posibilidad de que, conocedores de las prácticas vigentes hasta el momento del desarrollo de las pruebas (1995-1996) y que hoy en día se promueve activamente modificar, quienes elaboraron los criterios de calificación establecieron unos relativamente más exigentes para aquellas capa-

17 Cabe recordar la baja confiabilidad de la calificación, debido a las ya varias veces mencionadas peculiaridades de la prueba.

18 Cabe la posibilidad, por supuesto, de que esos criterios pudieran estar sesgados por dichos prejuicios, y definidos con mayor exigencia en aquellas áreas en que se incide más en las aulas.

ciudades y destrezas que sabían eran objeto de mayor atención por parte de la mayoría de los docentes y, por el contrario, fueron menos exigentes en la determinación de expectativas de logros para las otras habilidades. Ante la falta de estándares de desempeño establecidos mediante amplias consultas a diversos grupos de actores sociales y legitimados ante la sociedad, se tuvo que recurrir al criterio de pequeños grupos de jueces, por cierto susceptibles de ser revisados. Uno de los objetivos de la divulgación de este documento sería precisamente promover una discusión más amplia sobre las expectativas de logros en lo que se refiere a la competencia para la expresión escrita.

2 DIFERENCIAS EN EL DOMINIO DE DISTINTAS CAPACIDADES PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA

El cuadro 2 divide a la población total de alumnos examinados en distintos grupos y luego registra el porcentaje de cada grupo que parece tener un dominio sólido o al menos mínimamente aceptable de cada una de las capacidades evaluadas (columnas). Se ha contabilizado el porcentaje que obtuvo una calificación de entre 1,5 y 3 puntos en cada capacidad. Así, por ejemplo, si se observa la sección del cuadro referida a las edades de los alumnos y se lee la primera columna —tema principal—, puede apreciarse que 82% de los alumnos de cuarto grado que tienen 8, 9 ó 10 años, es decir, que aparentemente iniciaron la escuela a tiempo y quizás no han repetido ningún grado, se desempeñaron bien en este aspecto, mientras que sólo 64% de los que tenían 11 o más años lo hicieron. Ésa es una diferencia importante y el análisis estadístico de la misma, considerando el número de alumnos que hay en cada grupo y la dispersión de sus puntajes, muestra que es significativa, lo que quiere decir que es poco probable que se deba al azar. Volviendo al caso anterior, la diferencia de 18 puntos porcentuales entre los alumnos de edad “normativa” y con “extraedad” de la muestra del estudio es lo suficientemente grande como para, aun considerando las grandes diferencias que pudieran haber dentro de cada uno de los dos

grupos de alumnos, llevarnos a la conclusión de que la diferencia existe también entre todos los alumnos del país que se encuentran en esas situaciones: los que tienen más años y están aún en cuarto grado tienen mayores probabilidades de no poder desarrollar adecuadamente un tema central consistente si se les pide que redacten un cuento.

El análisis del cuadro 2 revela que la mayor parte de las diferencias grandes y pequeñas halladas en el logro de cada una de las capacidades es significativa, es decir, es muy probable que se encuentren las mismas diferencias si se examina a todos los alumnos del cuarto grado de todas las escuelas polidocentes del Perú. Sólo en el caso de los hábitos de estudio y del género de los alumnos y su relación con unas pocas capacidades, la no-significación estadística de las diferencias en la muestra obliga a asumir que éstas podrían haberse debido al azar.

Las diversas lecturas posibles de este cuadro permiten plantear preguntas importantes que han de responder estudios más profundos. En esta oportunidad no es posible hacerlo de manera sistemática ni exhaustiva, sino sólo señalar algunos derroteros para próximas indagaciones. Una de esas maneras es fijarse en los mayores diferenciales observados entre grupos en todas las capacidades, columna por columna. A continuación un ejemplo.

Donde se dan los mayores diferenciales entre diversos grupos es en la capacidad de seguir una secuencia en la elaboración de un texto narrativo. Los alumnos rurales, los de escuelas estatales, los que presentan extraedad, los que son hijos de padres quechuahablantes y trabajadores manuales tienen un desempeño mucho más bajo en este aspecto que los alumnos urbanos, de escuelas privadas, etcétera. Es cierto que los alumnos que se limitaron a hacer una descripción del contenido de la lámina motivadora o los que escribieron sólo unas pocas líneas tenían las mayores probabilidades de “fallar” también en esto, y que muchos de los que tuvieron las limitaciones mencionadas tenían las mismas características ya señaladas. Pero, como estas características se superponen con mucha frecuencia, surge la pregunta sobre diferencias culturales que pudieran estar detrás de la aparente “incapacidad” de esos alumnos de seguir la se-

Cuadro 2
Porcentaje de alumnos con dominio mínimo o sólido de cada capacidad según factores asociados (de 1,5 a 3,0)

Tema principal	Detalles relacionados	Naturaleza del texto	Secuencia de acciones	Amplitud y riqueza	Uso de sustitución	Estilo y expresividad	Concordancia	Consistencia de tiempo	Acentuación	Puntuación	Ortografía	Caligrafía	Separación de palabras
Muestra total	77%	75%	58%	80%	44%	39%	77%	87%	20%	20%	61%	68%	88%
Centro poblado en donde se ubica el CE al que asiste el alumno													
Urbano	81%	79%	63%	81%	44%	42%	77%	87%	21%	21%	62%	70%	88%
Rural	61%	62%	33%	70%	38%	24%	70%	85%	10%	11%	46%	55%	86%
Gestión del CE al que asiste el alumno													
Estatal	75%	74%	53%	77%	39%	37%	74%	86%	16%	14%	56%	65%	86%
No estatal	93%	92%	85%	94%	66%	56%	89%	91%	38%	52%	80%	88%	97%
Tamaño del CE al que asiste el alumno													
Menos de 500 alumnos	74%	72%	51%	77%	41%	41%	76%	85%	17%	20%	57%	67%	87%
Entre 501 y 1000 alumnos	84%	84%	68%	82%	48%	42%	78%	91%	25%	22%	66%	73%	88%
Más de 1000 alumnos	84%	79%	63%	79%	38%	34%	70%	84%	18%	15%	60%	60%	89%
Edad del alumno													
8, 9 y 10 años	82%	80%	63%	84%	47%	44%	78%	89%	21%	23%	64%	73%	89%
11 a 16 años	64%	63%	37%	66%	28%	24%	70%	82%	16%	7%	43%	51%	81%
Lengua materna del padre o madre del alumno													
Castellano	80%	79%	61%	82%	46%	42%	78%	90%	22%	22%	64%	72%	89%
Quechua	59%	59%	32%	65%	27%	24%	63%	75%	13%	4%	34%	45%	83%
Aimara	74%	77%	50%	76%	30%	53%	76%	72%	30%	14%	59%	56%	86%
Ocupación del padre o la madre del alumno													
Ocupaciones no manuales	85%	82%	68%	83%	47%	46%	81%	88%	29%	27%	63%	74%	91%
Ocupaciones manuales	65%	70%	42%	70%	34%	28%	64%	87%	11%	8%	45%	56%	81%
Amas de casa	78%	75%	56%	81%	44%	40%	78%	87%	19%	20%	64%	70%	89%
Uso de texto escolar													
Sí	79%	78%	58%	81%	46%	40%	77%	88%	22%	21%	63%	70%	89%
No	70%	68%	51%	74%	27%	37%	73%	86%	12%	11%	46%	61%	86%
En el hogar su hijo estudia													
Solo, sin asesoría	72%	68%	51%	73%	38%	41%	75%	86%	20%	14%	59%	66%	89%
Asesorado por algún familiar	80%	79%	60%	82%	45%	40%	77%	88%	21%	22%	61%	70%	88%
¿Cuándo estudia su hijo?													
Todos los días	79%	79%	58%	82%	45%	41%	78%	89%	23%	21%	61%	69%	88%
Rara vez / antes de un examen	74%	71%	55%	75%	38%	37%	73%	84%	16%	18%	59%	68%*	90%
Según región donde se ubica el CE													
Costa	83%	80%	65%	84%	48%	45%	82%	91%	22%	26%	67%	74%	89%
Sierra	65%	66%	46%	72%	35%	29%	69%	81%	18%	10%	50%	59%	87%
Selva	78%	79%	53%	79%	45%	34%	71%	87%	13%	11%	58%	61%	85%
Género del alumno													
Hombres	78%	77%	60%	79%	42%	39%	77%	87%	16%	19%	56%	62%	85%
Mujeres	76%	74%	56%	80%	46%	40%	76%*	87%*	23%*	20%*	66%*	74%*	90%

* Estas diferencias son las únicas no significativas. Todas las demás sí lo son (P<0,05).

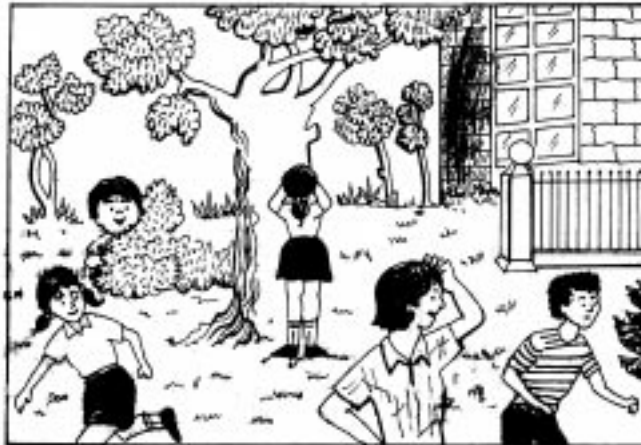
cuencia temporal lineal a que invita la prueba. El típico argumento narrativo "occidental" que pasa de la descripción de un contexto y de unas acciones a un nudo de acontecimientos a menudo problemático y luego a un desenlace, podría no ser parte de la estructura narrativa andina. En este caso, más que de un desarrollo insatisfactorio de una capacidad, se trataría de una divergencia cultural que difícilmente se manejará con fluidez con unos pocos años de exposición a otra cultura. Si, como parece ser el consenso, se reconoce en el Perú la conveniencia de una educación bilingüe que introduzca el castellano en el momento más conveniente de la alfabetización, será necesario que el nuevo currículo tome en cuenta este

aspecto para señalar las maneras en que los estudiantes bilingües pueden llegar a dominar la secuencia de la narrativa clásica.

3. NIVELES GENERALES DE LOGRO

Una primera conclusión del estudio es que los alumnos del cuarto grado de primaria son, por lo general, capaces de expresarse por medio de la escritura. Es más: los calificados que participaron en este ejercicio observaron que incluso algunos que tienen ciertas deficiencias en capacidades específicas, logran producir textos claros y expresivos. He aquí algunos ejemplos:

31. Observa el dibujo y crea un cuento. Ponle un título



Los niños juegan
al las escondidas

Cierta día Los niños del pueblo se reunieron
para jugar algo. Entonces eligieron un
juego ¡Hay que jugar a las escondidas!
Todos estamos de acuerdo juguemos, dijeron.

Entonces jugaron felices, sortearon quien
atraparía, salió María sorteada, ¡juguemos!
Todos los niños se escondieron, al final
están preguntó María, atrape a Jesús
ahora tú la buscas, y así jugaron
hasta la tarde.

Finalmente volveron a sus casas, sus madres
muy preocupas abrazaron a sus
pequeños hijos.

Laura y Luisa

Cierto día un grupo de niños fueron a jugar a la casa de Laura. Laura era una chiquilla muy mala no era como Luisa, Luisa era gentil y muy estudiosa, también es una experta cocinera.

Entonces, Laura le tenía mucha envidia a Luisa por eso esa tarde dijo: - ¡Juguemos al escondite, y que Luisa nos busque!
Los niños emocionados comenzaron a esconderse pero como no había ningún lugar adecuado pensaron en esconderse dentro de la casa.

Finalmente Luisa termina de contar 97-98-99 100 entonces comenzó a buscar a los chicos pero no los encontró, luego comenzó a llorar y Laura no dejó que Luisa entrara a la casa. Cuando paró la lluvia salieron a ver que había pasado y encontraron a Luisa temblando, Laura al ver esto se disculpó y llorando alzó muy fuerte a Luisa.

Los niños jugando en el parque

Cierto día unos niños que jugaban a los escondidos se escondieron en una casa que era muy silenciosa y algunos comentarios decían que estaba encantada.

Entonces, salio un perro y quiso morderlos entonces los niños corrieron y corrieron hasta llegar a una puerta y la abrieron y se dieron con la sorpresa que la casa no estaba encantada sino que vivía una viejecita que era muy buena y amable.

Finalmente los niños se dieron cuenta que la viejecita era buena y todos los días la iban a ver a la casita. fin

El jardín del colegio

Cierto día ~~unos niños se encontraron jugando a~~
~~las escondidas.~~
Una niña estaba escondida en el árbol y los otros
niños estaban buscando un sitio donde ~~esconderse~~.

Entonces, ~~un niño se escondió en el maternal~~
~~y los otros estaban buscando un lugar~~
~~adecuado donde podían esconderse para~~
~~que los buscar. Y finalmente empezó el jue-~~
~~go y se dilataron un montón jugando~~
~~en este día.~~

Finalmente ~~se fueron a su casa para descansar~~
~~de tanto que habían jugado y para acordar~~
~~volverse a encontrar para jugar nuevamente~~
~~a las escondidas en el jardín del colegio con~~
~~los mismos niños.~~

Ya se ha señalado el porcentaje de alumnos de la muestra que domina en mayor o menor grado cada una de las catorce capacidades que buscó y logró medir este estudio. Pero, es inevitable aspirar a responder en términos más generales ¿cuán bien o mal están escribiendo los alumnos del cuarto grado? Ello requiere dar alguna medida de tendencia general o "promedio".

Lo más simple en un caso como éste sería sumar los puntajes obtenidos por cada alumno en cada capacidad, quizás ponderando diferencialmente cada capacidad (es decir, dándole un peso de acuerdo al criterio de jueces expertos por su importancia para el desarrollo de una mejor capacidad de expresión escrita), luego sumar todos los puntajes y dividirlos por el número total de alumnos. Un paso adicional podría ser convertir el puntaje a una escala de más fácil comprensión para las diversas audiencias interesadas en conocer los resultados: una escala de 1 a 100 o la más tradicional en nuestro medio, de 1 a 20. Esto podría hacerse repetidamente para distintos subgrupos de la muestra (hombres y mujeres, alumnos de distintas regiones, etcétera) a fin de explorar si hay diferencias importantes entre ellos.

El problema con este acercamiento sería cómo se interpreta el resultado. Si el promedio general fuera 10, por ejemplo, ¿diríamos que, en general, los alumnos del cuarto grado de primaria sólo dominan la mitad de las capacidades que se requieren para escribir bien? O, fieles a una vieja tradición nacional, ¿diríamos que el alumnado peruano queda "desaprobado" en esta medición? O, mejor, ¿diríamos que tienen un dominio aún débil de todas las capacidades o de la competencia general de expresión escrita? ¿Son igualmente "competentes" para expresarse por escrito un alumno que tiene excelente ortografía y caligrafía pero que, curiosamente, no logra articular sino un par de ideas completas y coherentes o que sólo enumera una serie de atributos de personajes vistos en una lámina y otro alumno que, aunque escasamente logra un puntaje de 1 en tres o cuatro capacidades y de 2 en algunas otras, logra contar una graciosa historia de manera inteligible? Ambos obtendrían el mismo puntaje, pero podrían estar en situaciones bastante distintas en cuanto a su capacidad de transmitir contenidos o comunicarse por medio de la escritura.

Muchos evaluadores confrontan la fuerte tentación de descartar un texto por su ca-

ligrafía casi ilegible. Algunos han descubrieron ocasionalmente que, con insistencia y mucho esfuerzo, a veces resulta posible entender su contenido, que no siempre es pobre en cuanto a otros atributos. Pero, en la vida real, no sería raro que el individuo que lo redactó fracasara en su intento comunicativo debido a la debilidad demostrada en una de las capacidades.

De otro lado, reportar un promedio a secas puede llevar a suponer que se ha medido todos los aspectos que constituyen “una buena escritura”, al menos todos los que se plantea lograr en el currículo vigente. Sabemos que eso es casi imposible. Es más: en el curso de este ejercicio hubo que desechar intentos de medición de algunas capacidades adicionales a las catorce porque no resultaron confiables, como se ha explicado antes.

Con estas consideraciones en mente, se recurrió a otra estrategia. En el cuadro 3 puede apreciarse la distribución de los alumnos según el número de capacidades que dominan en cierta medida o sólidamente.

Cuadro 3 Distribución de los alumnos según el número de capacidades que dominan sólida o mínimamente	
Número de capacidades	Porcentaje del total de alumnos que las dominan sólida o mínimamente*
14	2,7
13	6,6
12	11,6
11	11,5
10	12,1
9	14,6
8	9,2
7	6,7
6	6,6
5	5,8
4	4,6
3	4,4
2	2,2
1	1,2
0	0,2

* Se excluyó al grupo de textos no calificados por su brevedad o por ser ilegibles.

Sólo un grupo pequeño de alumnos, menos del 10%, tiene al menos un dominio mínimo de todas o casi todas las capacidades evaluadas. Algunos de ellos, e incluso otros que mostraron deficiencias en más de una capacidad, produjeron textos sobresalientes, como se ha podido apreciar en los capítulos anteriores. El 59,2% domina nueve o más de las catorce capacidades, mientras que 41% está recién iniciando su proceso de aprendizaje o está tropezando con serias dificultades.

4 DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO

El capítulo IV revisó el grado de dominio logrado por los estudiantes de cuarto grado en cada una de las catorce capacidades propuestas para evaluar la expresión escrita, tal como estaría ésta evidenciada en la primera prueba nacional de rendimiento “Crecer” aplicada en el Perú en 1996. Después, se aplicaron diversas medidas para intentar “capturar” la imagen de la situación general del alumnado en lo que respecta a sus capacidades en la redacción de un texto narrativo. En cada intento, se dio cuenta del porcentaje de los alumnos de cuarto grado que ha demostrado tener un dominio por lo menos mínimamente aceptable, si no sólido, de un número determinado de capacidades.

Hasta aquí, los resultados de la revisión se han presentado para el conjunto de los alumnos del país. En este capítulo, en cambio, se presentan y discuten algunas diferencias de logros entre grupos distintos de alumnos. El objetivo de comparar sus resultados es buscar algunas claves iniciales sobre el posible origen de las mayores o menores dificultades que tienen algunos grupos de alumnos para desarrollar las capacidades necesarias para comunicarse por escrito.

Evidentemente, para poder sugerir políticas o estrategias pedagógicas específicas que garanticen que en el futuro el desempeño de los alumnos no sólo sea mejor sino más homogéneo, haría falta mucha más información que la que brinda una prueba y algunos datos de contexto recogidos a través de encuestas. Sin embargo, una reflexión sobre las diferen-

cias halladas en el rendimiento entre niñas y niños, entre residentes de escuelas rurales y urbanas, entre alumnos matriculados en escuelas pequeñas y colegios que atienden a grandes grupos de estudiantes, entre alumnos mayores y menores, entre estudiantes de escuelas públicas y privadas, entre escolares que disponen de textos y los que no, entre niños cuyos familiares supervisan el cumplimiento de sus tareas y aquéllos que asumen solos esa responsabilidad, etcétera, puede generar una discusión productiva entre distintos actores del quehacer educativo. Lo que motiva este acápite es alimentar esa discusión.

Los trabajos sobre el tema que se han realizado en América Latina suelen referirse a estas características de la comunidad, de la familia y de los propios alumnos, al parecer relacionadas con diferencias de rendimiento, como "factores asociados". Nótese que se las llama "factores asociados" y no "causas" de los distintos niveles de aprendizaje. Esto no es un capricho del lenguaje, sino responde a la necesidad de admitir que, hasta donde se ha avanzado en nuestra región en el análisis y estudio de los determinantes del aprendizaje, generalmente no es posible saber a ciencia cierta qué características explican o dan cuenta efectiva del porqué algunos grupos de alumnos desarrollan ciertos aprendizajes con más facilidad que otros. Lo más probable es que distintas combinaciones de esos factores, sumadas a disposiciones genéticas y actitudinales de los propios alumnos, determinen los distintos niveles de éxito que éstos alcanzan en diversas esferas del aprendizaje. No ha sido posible en esta oportunidad realizar los estudios necesarios para intentar explicar las diferencias de rendimiento con base en diversas combinaciones de factores determinantes o condicionantes del aprendizaje. Sin embargo, sería muy importante que en el futuro se inicien investigaciones al respecto.

Antes se ha señalado que 2,7% de los alumnos demostró tener un dominio mínimamente aceptable o sólido de las catorce capacidades seleccionadas, poco menos del 10% tiene esos grados de dominio sobre "todas o casi todas" (trece o catorce), y que casi 60%, es decir las tres quintas partes, está logrando el nivel mínimamente aceptable en nueve o más capacidades.

En el cuadro 4 se observa cómo varían esos porcentajes cuando se divide a los estudiantes en distintas agrupaciones, de acuerdo a características que se piensa podrían estar relacionadas con su rendimiento y sobre las cuales se cuenta con datos.

Las diferencias más llamativas son las que distinguen a los alumnos cuyos padres son quechuahablantes de aquéllos cuyos padres tienen el español como lengua materna. Los miembros de este último grupo tienen más del doble de probabilidades de lograr un desempeño aceptable que los primeros (64,4% vs. 28,2% tienen un cierto dominio sobre nueve o más capacidades).

También son marcadas las diferencias entre los alumnos de escuelas públicas y privadas. La gran mayoría de estos últimos (89,2%) ha logrado dominar nueve o más capacidades, mientras que apenas poco más de la mitad de los alumnos de escuelas estatales (54,7%) lo han conseguido.

Como cabría anticipar, hay importantes diferencias entre los hijos de trabajadores manuales y los que tienen padres profesionales, comerciantes u oficinistas. Por último, destaca la brecha entre los estudiantes en edad normativa, es decir aquellos que habrían ingresado a tiempo a la escuela y no han repetido ningún grado, y los de mayor edad. Estos últimos habrían empezado a estudiar tardíamente o repetido de año y no logran "ponerse al día" en lo que se refiere a las capacidades elegidas para este análisis, y su desempeño es bastante menos satisfactorio que el de sus compañeros menores.

En cambio, las diferencias menos importantes se encuentran entre hombres y mujeres. Las alumnas, tradicionalmente consideradas mejor dotadas para las letras que los varones, parecerían en términos generales superarlos sólo ligeramente en la capacidad para la escritura. También llama la atención que los hábitos de estudio no estarían relacionados con mayores o menores capacidades para la redacción. Esto sugeriría que las famosas "planas" con ejercicios de caligrafía u ortografía o los textos que solían transcribirse de un libro a un cuaderno de trabajo no parecen cumplir su cometido.

Paralelamente a estas diferencias generales, es conveniente detenerse a mirar al grupo de los "exitosos".

Cuadro 4
Porcentaje de distintos grupos de alumnos que dominan sólida o de manera mínimamente aceptable por lo menos nueve de las catorce capacidades evaluadas

Características de grupos de alumnos	Dominan nueve o más capacidades (%)
Todos los alumnos	59,2
Asisten a escuelas en centros urbanos	63,5
Asisten a escuelas en centros rurales	38,5
Asisten a escuelas situadas en la costa	68,1
Asisten a escuelas situadas en la sierra	44,3
Asisten a escuelas situadas en la selva	52,1
Lengua materna de madre o padre fue el castellano	64,4
Lengua materna de madre o padre fue el aimara	57,3
Lengua materna de madre o padre fue el quechua	28,2
Ocupación paterna o materna es o fue no manual	70,4
Ocupación paterna o materna es o fue manual	37,6
Ocupación paterna o materna es o fue su casa	61,7
Estudia todos los días	61,7
Estudia rara vez o sólo antes de un examen	56,3
Estudia con asesoría de algún familiar	62,3
Estudia solo	55,0
Usa un texto escolar	61,6
No usa ningún texto escolar	51,2
Matriculado en escuela grande (>1000 alumnos)	59,5
Matriculado en escuela mediana (entre 501 y 1000 alumnos)	66,9
Matriculado en escuela pequeña (500 o menos alumnos)	56,6
Asiste a escuela pública	54,7
Asiste a escuela privada	89,2
Alumnas mujeres	60,1
Alumnos varones	58,6
Alumnos de 8, 9 ó 10 años de edad	66,0
Alumnos de 11 o más años de edad	35,1

Todos los subgrupos de estudiantes cuentan con algún número de individuos que ha

logrado desarrollar todas las capacidades seleccionadas¹⁹. Ningún factor por sí sólo parecería imposibilitar un buen desarrollo académico para algunos alumnos. El desafío es crear espacios educativos que permitan a todos los estudiantes de diferentes características desarrollar las capacidades académicas esenciales para desenvolverse bien en el mundo. Para

¹⁹ La única excepción la constituyen los hijos de padres cuya lengua materna fue el aimara, de los cuales había un número bastante pequeño en la submuestra.

Cuadro 5
Distribución de los alumnos que dominan todas las capacidades según algunas características personales y de sus comunidades, familias y escuelas

Características de grupos de alumnos	Dominan sólida o aceptablemente todas las capacidades (%)
Todos los alumnos	2,7
Asisten a escuelas en centros urbanos	2,5
Asisten a escuelas en centros rurales	1,2
Asisten a escuelas situadas en la costa	3,5
Asisten a escuelas situadas en la sierra	1,5
Asisten a escuelas situadas en la selva	1,1
Lengua materna de madre o padre fue el castellano	2,7
Lengua materna de madre o padre fue el aimara	0,0
Lengua materna de madre o padre fue el quechua	0,9
Ocupación paterna o materna es o fue no manual	3,0
Ocupación paterna o materna es o fue manual	0,8
Ocupación paterna o materna fue su casa	2,2
Estudia todos los días	2,8
Estudia rara vez o sólo antes de un examen	1,5
Estudia con asesoría de algún familiar	2,3
Estudia solo	2,7
Usa un texto escolar	2,5
No usa ningún texto escolar	1,4
Matriculado en escuela grande (>1000 alumnos)	6,5
Matriculado en escuela mediana (entre 501 y 1000 alumnos)	8,7
Matriculado en escuela pequeña (500 o menos alumnos)	5,6
Asiste a escuela pública	1,4
Asiste a escuela privada	7,9
Alumnas mujeres	4,0
Alumnos varones	1,3
Alumnos de 8, 9 ó 10 años de edad	2,8
Alumnos de 11 o más años de edad	0,6

ello es necesario saber qué características del entorno y del aula afectan su capacidad de aprender y cómo lo hacen, de manera de intervenir para potenciar o neutralizar ese efecto, según convenga y sea posible hacerlo.

El problema es que en el mundo real muchas de estas características están fuertemente

relacionadas entre sí. Así, los alumnos hijos de profesionales posiblemente asisten a escuelas privadas ni muy grandes ni muy pequeñas del medio urbano y empiezan la escuela a tiempo. En cambio, los alumnos que viven en el campo, aun si sus padres son profesionales y empezaron a hablar en castellano, posiblemente

te tendrán que asistir a una pequeña escuela rural, donde sólo habrá un maestro para varios grados, y donde sus compañeros serán frecuentemente mayores que él y ocultarán su frustración por su propio retraso agrediéndolo o burlándose de las tareas que quizás realice diariamente con supervisión de sus padres. Es posible que los "efectos" de cada una de esas variables sobre el desarrollo de las capacidades para la escritura se mezclan entre sí, potenciándose a veces, neutralizándose en otras.

Por lo tanto, para profundizar la discusión sobre los factores que inciden en el aprendizaje de las capacidades para la escritura, es

necesario contar con datos más precisos y hacer análisis estadísticos más finos que permitan saber cuál es el peso relativo de las variables correspondientes al entorno socioeconómico, a las familias y a las escuelas. En la medida en que se repitan y mejoren los ejercicios de medición, se afinen los instrumentos de recolección de información complementaria y se disponga de recursos para investigar a fondo con esas bases de datos, se contará con insumos de gran utilidad para la evaluación, la planificación y, sobre todo, el mejoramiento pedagógico en todos los niveles del sistema educativo.

ANEXO 1

INFORME SOBRE EL DISEÑO DE LA MUESTRA PARA ANÁLISIS DE EXPRESIÓN ESCRITA

1. ANTECEDENTES

En la evaluación de 1996, la UMC del MED consideró trabajar con una muestra de 50 479 alumnos repartidos en 1525 centros educativos. Una vez hecho el trabajo de campo, la cantidad final lograda fue de 45 771 alumnos y 1421 centros educativos, con una cobertura de 91% sobre el universo de 459 466 alumnos de cuarto grado de primaria de colegios polidocentes completos de gestión pública o privada.

La evaluación del área de lenguaje comprendía una prueba objetiva y una prueba de expresión escrita. La primera era de calificación mecanizada, mientras que la segunda requería la conformación de un equipo de calificadores y la construcción de una tabla de especificaciones para hacer una evaluación manual. La cantidad de alumnos y las características de calificación de la expresión escrita aconsejaron trabajar con una submuestra, cuya estructura se explica a continuación.

2. ESTRATIFICACIONES EN LA MUESTRA

Aunque había posibilidad de considerar diversos criterios de estratificación, se optó por la división básica por regiones —costa, sierra y selva— y la división según el colegio del alumno estuviera en la provincia capital del departamento o no.

De este modo, se formaron seis estratos; cada uno se trató como un “dominio de estudio” que debía ser adecuadamente representado en la submuestra. Considerando que los resultados estadísticos del proceso de calificación podían resumirse mediante porcentajes, se consideró adecuado tomar de cada estrato una cantidad de alumnos que permitiera un margen de error homogéneo en la estimación de cualquier porcentaje y una comparación entre porcentajes con un error estándar controlado. Las distribuciones de alumnos y colegios en la muestra original, según la clasificación anteriormente descrita, es la que figura en el cuadro de la página siguiente.

3. TAMAÑO DE LA MUESTRA

Una vez que se estableció que los descriptores estadísticos suficientemente generales serían proporciones o porcentajes, se calculó el tamaño de muestra mínimo para estimar una proporción con un error estándar no mayor a 0,05, lo que dio un total de 100 casos por estrato.

Adicionalmente, se calculó la cantidad mínima de casos para poder comparar dos estratos cualesquiera de modo que el error estándar de comparación fuera inferior a 0,05, lo que dio un total de 200 alumnos por estrato.

Como solución de compromiso se planteó 200 alumnos por estrato, lo que permite estimar proporciones con un error inferior a 0,035 y comparar estratos con un error inferior a 0,05.

	Alumnos	%	Colegios	%
COSTA				
Capital	13 994	73,9	442	73,8
No capital	4 919	26,1	157	26,2
Total costa	18 913	41,3	599	42,2
SIERRA				
Capital	12 817	71,7	398	70,2
No capital	5 061	28,3	169	29,8
Total sierra	17 878	39,1	567	39,9
SELVA				
Capital	3 847	42,8	109	42,7
No capital	5 133	57,2	146	57,3
Total selva	8 980	19,6	255	17,9
TOTAL	45 771	100,0	1421	100,0

Finalmente, como los estratos formados eran seis, se obtuvo un total de 1200 alumnos como submuestra para el análisis de la expresión escrita.

4. DISTRIBUCIÓN DE LA SUBMUESTRA

La alternativa más simple que evitaría aumentar el error de estimación y darle similar oportunidad de integrar la submuestra a todos los elementos de la muestra original de alumnos, era hacer un sorteo aleatorio simple dentro de cada estrato, eligiendo 200 alumnos al azar. Una muestra así resultaría desbalanceada en relación a la distribución porcentual de la muestra original, pero como se tiene esta estructura, siempre es posible “ponderar” casos para restituir los porcentajes originales. La alternativa de distribuir los 1200 casos de modo proporcional no habría garantizado errores de estimación homogéneos en cada estrato y habría obligado a tomar más de 1200 casos en total si se quería respetar la condición de 200 casos como mínimo por estrato.

Definido el esquema de sorteo, se procedió a hacerlo, desagregando la muestra inicial de 45 771 alumnos en tres grupos: costa, sierra y selva, y subdividiendo luego cada grupo en dos clases: provincia capital y resto del departamento. Luego se tomó al azar 200 alumnos de cada grupo y se obtuvo la muestra final de casos cuyos textos de expresión escrita debían ser calificados.

ANEXO 2

GU A DE CALIFICACION

1. IDEA CENTRAL Y COHERENCIA

1.1 TEMA PRINCIPAL CONSISTENTE

- 3 Hay un tema central bien desarrollado y que se mantiene a lo largo del texto. Si hay un título, está estrechamente relacionado con el tema.
- 2 Hay un tema central sostenido, aunque no muy bien desarrollado. También puede contener algunas ideas sueltas. Si hay un título, éste puede o no tener estrecha relación con el tema.
- 1 Hay un tema, pero no se mantiene a lo largo del texto. Hay ideas sueltas, no vinculadas al tema.
- 0 No existe un idea central y las ideas no están conectadas.

1.2 DETALLES RELACIONADOS CON EL TEMA

- 3 El texto incluye descripciones de hechos, ideas o personas que lo enriquecen significativamente. (Por ejemplo, hay uso de diálogo, nombres propios, adjetivos, adverbios, etcétera.)
- 2 El texto incluye algunas descripciones de hechos, ideas o personas relacionados con el tema.
- 1 Hay algunos detalles que no están relacionados con el tema.
- 0 El texto no contiene detalles.

2. ESTRUCTURA/ORGANIZACION

2.1 NATURALEZA DEL TEXTO (NARRATIVO)

- 3 El texto es un relato con una trama bien desarrollada. Los personajes están involucrados en acciones o problemas que se resuelven de alguna manera.
- 2 El texto no es un relato bien desarrollado; puede ser sólo una rigurosa cronología de eventos o una buena descripción de la lámina. Existe una relación evidente entre los personajes y éstos están involucrados en diversas acciones.
- 1 El texto es una descripción pobre de elementos o sucesos. Los personajes están involucrados en pocas acciones que pueden incluso repetirse.
- 0 El texto es sólo un listado de palabras, frases u oraciones.

2.2 SECUENCIA DE ACCIONES

- 3 Tiene inicio, desarrollo y fin en párrafos diferentes.
- 2 Presenta los tres o más momentos ordenados, aunque no separados en distintos párrafos.

- 1 Falta uno de los momentos o hay una apertura o un final, pero no se distingue secuencia en el resto o los momentos están desordenados.
- 0 No se distinguen momentos.

3. VOCABULARIO

3.1 AMPLITUD Y RIQUEZA

- 3 El texto contiene un vocabulario amplio, con palabras avanzadas.
- 2 El texto presenta un vocabulario adecuado, aunque no muy variado ni "sofisticado". Puede incluir una palabra mal usada.
- 1 Vocabulario limitado o muy simple. Puede incluir dos o tres palabras mal usadas.
- 0 El texto usa vocabulario muy limitado e incluye más de tres términos mal utilizados.

3.2 SUSTITUCIÓN DE VOCABLOS

- 3 El texto recurre a varios sinónimos y/o pronombres u otros sustitutos para evitar la repetición de palabras.
- 2 El texto recurre a algunos sinónimos y/o pronombres u otros sustitutos, pero no logra evitar repetir varias palabras.
- 1 El texto repite algunas palabras más de dos veces, aun cuando ocasionalmente contiene algún sustituto.
- 0 El texto no contiene sinónimos. Repite muchos términos.

4. ESTILO Y EXPRESIVIDAD

- 3 El alumno usa el lenguaje para expresar sus propios sentimientos o emociones o los de los personajes de su relato y logra crear una atmósfera. El texto es original y creativo, y a veces incluye humor. Se puede detectar la personalidad del autor y el estilo se sostiene a lo largo del texto.
- 2 El alumno usa el lenguaje para expresar sentimientos o emociones y logra generar un estilo o una atmósfera especial, pero no llega a ser muy original o creativo (o a la inversa: es original y creativo aunque no logre transmitir sentimientos ni crear atmósfera).
- 1 Se nota uno o dos momentos en que el texto usa el lenguaje para expresar sentimientos o emociones, pero es poco original.
- 0 El texto no contiene elementos que reflejen creatividad ni comuniquen sentimientos.

5. ESTRUCTURA GRAMATICAL

5.1 ESTRUCTURA DE LAS ORACIONES (IDEAS COMPLETAS AUNQUE NO USEN PUNTUACIÓN CORRECTA)¹

- 3 Hay tres o más oraciones completas (con sujeto y predicado) y correctamente separadas (sin abusar de conjunciones ni yuxtaponer varias oraciones).
- 2 Hay por lo menos dos oraciones completas y correctamente separadas, y no más de dos incompletas o mal separadas.
- 1 Hay por lo menos una oración completa y correctamente separada pero el resto es incorrecto, o todo el texto es una larga serie de cláusulas independientes conectadas con conjunciones. Se puede entender el texto.

1 Este criterio no pudo ser aplicado debido al diseño de la prueba, que podía interpretarse como que requería la redacción de tres oraciones solamente. Esto puede haber inducido a los alumnos a redactar oraciones muy largas con o sin conectores apropiados.

- 0 Todas las oraciones están estructuradas incorrectamente; es difícil entender dónde empieza o termina cada una, lo que hace también difícil comprender el texto.

5.2 CONCORDANCIA ENTRE SUJETO Y PREDICADO Y ENTRE SUSTANTIVOS Y VERBOS Y SUS MODIFICADORES

- 3 Siempre existe concordancia.
- 2 Existen no más de uno o dos errores de concordancia.
- 1 Existen varios errores de concordancia.
- 0 Casi no existe concordancia.

5.3 CONSISTENCIA DEL TIEMPO DE LOS VERBOS

- 3 El texto mantiene consistentemente el tiempo de los verbos.
- 2 El texto presenta sólo un error en lo que respecta al cambio del tiempo de los verbos.
- 1 Hay dos o tres instancias en que se cambia el tiempo de los verbos.
- 0 No hay regularidad alguna en el tiempo de los verbos.

6. NORMAS DE ORTOGRAFÍA

6.1 MAYÚSCULAS²

- 3 Usa mayúsculas cuando las normas así lo indican (introduciéndolas, por ejemplo, al inicio de diálogo), y nunca innecesariamente.
- 2 Usa mayúsculas en el título, en nombres propios, después del punto o al inicio de una oración. A lo más hay un error.
- 1 Hay varios errores en el uso de mayúsculas.
- 0 Hay numerosos errores o nunca usa mayúsculas.

6.2 ACENTUACIÓN

- 3 El texto siempre lleva la tilde correctamente en palabras agudas, graves y esdrújulas. Si el texto es largo (8 líneas) se aceptan uno o dos errores.
- 2 Se nota que conoce las reglas de acentuación, pese a que comete más de dos errores (o uno, si el texto es corto).
- 1 Hay varios errores en el uso de la tilde.
- 0 Hay numerosos errores o no usa tildes.

6.3 PUNTUACIÓN

- 3 La puntuación (punto, coma, signos de interrogación y exclamación) es siempre correcta.
- 2 Hay pocos (uno o dos) errores de puntuación.
- 1 Hay varios errores de puntuación, pero se nota que el alumno tiene cierta idea de algunas normas.
- 0 Hay numerosos errores de puntuación o no usa puntuación.

2 Este criterio tampoco pudo ser aplicado en el análisis por las mismas razones mencionadas en la nota anterior. El análisis tuvo que limitarse al uso de mayúsculas en nombres propios.

6.4 ORTOGRAFÍA

- 3 Todas las palabras están escritas correctamente, con la posible excepción de las tildes.
- 2 Existen pocos errores en la escritura de palabras (“pocos” en relación a la extensión total del texto).
- 1 Existen varios errores en la escritura de palabras, sin embargo, el texto se puede entender.
- 0 Una gran parte de las palabras no están escritas correctamente. El texto se hace difícil de entender.

(Nota: Si el alumno repite varias veces la misma palabra con el mismo error de ortografía, este error se cuenta solamente una vez.)

7. LEGIBILIDAD

7.1 CALIGRAFÍA

- 3 Letra clara y fácil de leer, que además cumple con los siguientes criterios:
 - Inclinación sostenida (hacia la izquierda, derecha o al centro).
 - Tamaño parejo de las letras.
 - Respeto del margen o línea.
 - No presenta errores de conexión ni de dibujo de las letras.
 - Distinción clara en la grafía de mayúsculas y minúsculas (si las hay).
- 2 Letra clara y fácil de leer en casi la totalidad del texto y que cumpla por lo menos con tres de los criterios antes descritos. Se permite como máximo dos errores de conexión y dibujo de letras.
- 1 Letra que se puede leer aunque con algo de esfuerzo y/o que:
 - No cumple con tres o más de los criterios mencionados.
 - Presenta varios (tres o cuatro) errores de conexión y dibujo de las letras.
- 0 Letra que se entiende con bastante dificultad, o que no cumple con más de un criterio de los ya mencionados, o que presenta muchos errores en la grafía y conexión de las letras (más de cinco).

7.2 SEPARACIÓN DE PALABRAS

- 3 Siempre hay separación correcta de las palabras.
- 2 La mayoría de las palabras están separadas correctamente. Hay pocos (uno o dos) errores.
- 1 Hay varios errores en la separación de palabras.
- 0 Hay numerosos errores en la separación de palabras.