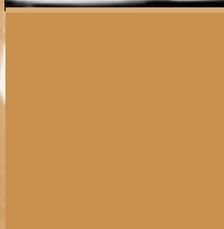




Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Informe pedagógico de resultados

Producción de textos escritos

Tercer grado de secundaria

Quinto grado de secundaria



Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Informe pedagógico de resultados

Producción de textos escritos

Tercer grado de secundaria

Quinto grado de secundaria

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Carlos Pizano Paniagua

JEFE DE LA UNIDAD DE MEDICION DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC)
Liliana Miranda Molina

COORDINADORA DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN
Tania Pacheco Valenzuela

EQUIPO RESPONSABLE DE LA REDACCIÓN DEL INFORME
Fernando Llanos Masciotti
Rosario Gildemeister Flores
Ximena Urbina Keller

EQUIPO RESPONSABLE DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO
Andres Burga León
Daniela Zacharías Zanotti
Omar Chíncharo del Coral

© Ministerio de Educación del Perú, 2006
Avenida Van de Velde N.º 160, Lima 41 – Perú
Teléfono: 215 5800
www.minedu.gob.pe

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

Contenido

PARTE I	5
La evaluación del rendimiento estudiantil	
Introducción	7
1. Aspectos generales de la evaluación	8
2. Marco de evaluación de la prueba de producción de textos escritos	11
PARTE II	
Resultados en tercer grado de secundaria	27
1. El proceso de composición	29
2. La adecuación a la consigna	36
3. El registro	42
4. La coherencia textual	50
5. La cohesión textual	57
6. La adecuación gramatical	64
7. El léxico	73
8. La ortografía	79
9. Análisis global de algunos textos de los estudiantes de tercer grado de secundaria	83
PARTE III	
Resultados en quinto grado de secundaria	89
1. El proceso de composición	91
2. La adecuación a la consigna	101
3. El registro	106
4. La coherencia textual	110
5. La cohesión textual	120
6. La adecuación gramatical	129
7. El léxico	133
8. La ortografía	137
9. Análisis global de algunos textos de los estudiantes de quinto grado de secundaria	140
PARTE IV	
Algunas recomendaciones para superar las dificultades en el proceso de escritura de los estudiantes	147
1. Algunas sugerencias pedagógicas para superar las dificultades halladas en la prueba de producción de textos	149
2. Otras sugerencias pedagógicas para mejorar la enseñanza del proceso de escritura en las aulas	169
PARTE V	
Conclusiones	181
Bibliografía	185





PARTE I

La evaluación del rendimiento estudiantil





El presente informe da cuenta de los resultados de la prueba de producción de textos escritos que, junto con la prueba de comprensión de textos, fue aplicada a los estudiantes de tercer grado y quinto grado de secundaria para evaluar su rendimiento en el área de Comunicación en el marco de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004).

Es importante mencionar que, tanto a nivel nacional como internacional, son escasas las experiencias de evaluación a gran escala en producción de textos —sobre todo si se comparan con la cantidad de estudios realizados sobre la competencia de comprensión de textos escritos—. La evaluación de la producción escrita es aún un campo poco explorado y, por eso, los resultados de este estudio deben considerarse como una aproximación a las habilidades de escritura de los estudiantes peruanos, que deberá ser complementada tanto por otras evaluaciones a gran escala como por la evaluación propia del aula.

Este informe es una herramienta para los docentes del área de Comunicación, pues con la información brindada el docente podrá reconocer algunos problemas que presentan sus estudiantes al producir textos, lo que le permitirá adoptar nuevas estrategias pedagógicas para superarlos.

Si bien los resultados de las pruebas nos aproximan al desempeño de los estudiantes, es imprescindible que esta información se complemente con la evaluación propia del aula. Una prueba de escritura como esta presenta diversas limitaciones propias de las pruebas a gran escala: es una evaluación del producto terminado aunque permite recoger parcialmente información sobre el proceso mismo de la escritura al indagar por el uso del borrador. En ese sentido, el trabajo de acompañamiento por parte del docente durante el proceso de redacción de los estudiantes es fundamental.

El presente informe consta de cinco partes: En la primera, se describen algunos aspectos generales de la evaluación, como la selección de la muestra de estudiantes evaluada, el proceso de codificación de las pruebas y la forma de análisis de los datos. Asimismo, se presenta el marco teórico de la investigación y una explicación sobre cada uno de los criterios tomados en cuenta para determinar la habilidad del estudiante para producir textos adecuados. Tanto la segunda parte como la tercera parte, presentan los resultados obtenidos en tercer grado y quinto grado de secundaria, respectivamente. Organizados según cada uno de los aspectos evaluados en producción escrita, se presentan los porcentajes de alumnos según su desempeño en la prueba, y se ofrecen ejemplos de textos escritos por los alumnos acompañados de un análisis de sus dificultades. Luego de la presentación de los resultados de cada grado, se presenta, además, una descripción de las principales dificultades de los estudiantes y una aproximación a sus posibles causas. En la cuarta parte, se presentan algunas recomendaciones para desarrollar las capacidades de escritura de los estudiantes de ambos grados, organizadas según las principales dificultades presentadas por estos. Por último, la quinta parte presenta las conclusiones y la bibliografía de este informe.

1

Aspectos generales de la evaluación



¿Quiénes fueron evaluados?

La prueba fue aplicada a una submuestra de aquellos estudiantes seleccionados para rendir las pruebas que formaron parte de la EN 2004 con representatividad a escala nacional. En total, fueron evaluados 858 estudiantes de tercer grado de secundaria y 800 estudiantes de quinto grado de secundaria en producción de textos. El formato de la prueba —que demandaba al estudiante escribir un pequeño texto de opinión— permitió recoger información sobre diversos aspectos de la escritura de los estudiantes; sin embargo, dicho formato trajo consigo una complejidad adicional en la evaluación, ya que no pueden usarse sistemas automatizados para la calificación de las pruebas, como en el caso de las preguntas de opción múltiple. La codificación de las pruebas exigió una lectura minuciosa de cada uno de los escritos por parte de evaluadores especialmente capacitados. Por esta razón, fue necesario limitar la cantidad de estudiantes evaluados, con el fin de hacer un análisis más profundo de cada una de sus pruebas. A pesar de esta reducción, la muestra de estudiantes evaluados en cada grado es representativa a nivel nacional.

¿Cómo fue el instrumento?

El instrumento con el que se evaluó la producción de textos en ambos grados fue una prueba de ensayo en la que se solicitaba al estudiante redactar un texto de opinión. La consigna fue la siguiente:

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros prefieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

El estudiante contaba con un cuadernillo de dos carillas: en la primera, podía escribir el borrador de su texto y, en la segunda, pasarlo en limpio. Cada una de las carillas presentaba instrucciones claras de manera que el estudiante hiciera uso de ellas de manera apropiada. A continuación se presenta una prueba en blanco a manera de ejemplo.

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

Ahora en este espacio pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

En esta página puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

Ahora en este espacio pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

Es importante recalcar que los estudiantes de ambos grados fueron evaluados con la misma consigna y fueron calificados con la misma plantilla de corrección bajo el mismo nivel de severidad. La intención fue realizar una comparación entre los resultados obtenidos en cada grado en una situación de escritura que exigía las mismas condiciones.

Sin embargo, es importante aclarar que este estudio no permite comprobar si es que existe un progreso o una mejora de los estudiantes entre tercero y quinto de secundaria —para eso se necesitaría un estudio longitudinal con el mismo grupo de estudiantes evaluados en tercero y dos años después en quinto, lo que permitiría comprobar su progreso—. Lo que permite conocer los resultados de esta evaluación es si hay diferencias significativas entre el rendimiento de los estudiantes de tercero y sus compañeros de quinto que cuentan con dos años más de escolaridad.

¿Cómo se codificaron las pruebas?

Las pruebas fueron leídas y calificadas por codificadores previamente seleccionados y capacitados. Algunos de los codificadores fueron docentes de comunicación de los niveles evaluados y otros fueron lingüistas con experiencia en la enseñanza de cursos del área de comunicación. Todos ellos trabajaron bajo la supervisión de un coordinador y un especialista de la UMC, quienes monitorearon el trabajo de cada uno de los codificadores.

Como se encuentra siempre implicado algún grado de subjetividad, se trata de reducir este mediante la capacitación y la creación de manuales con criterios de calificación claros, que buscan homogeneizar las calificaciones realizadas por los codificadores. Ellos también pueden consultar con sus coordinadores de grupo cada vez que tengan dudas con respecto a la codificación de una pregunta.

Sin embargo, a pesar de lo importante y útil que puede ser la capacitación a los codificadores, múltiples investigaciones muestran que la variabilidad entre los codificadores no puede ser eliminada del todo, por lo que se pueden presentar sesgos en la codificación. Debido a esto es muy importante medir la confiabilidad entre codificadores, que es definida como el grado de acuerdo entre un conjunto particular de jueces que utilizan un instrumento de evaluación específico en un momento específico (Stember 2004).

Para determinar la consistencia o inconsistencia de las calificaciones dadas, se efectuó un análisis del proceso de codificación aplicando la corrección múltiple, que fue realizada en dos momentos distintos; al final de la capacitación previa de codificadores y casi al término de proceso de codificación. La corrección múltiple implica la toma al azar de un conjunto de 30 pruebas o cuadernillos por el coordinador y que son calificadas y puntuadas por cada uno de los codificadores de manera independiente y sin hacer ninguna consulta al coordinador. Posteriormente los codificadores pasan sus respuestas a las fichas ópticas. El proceso de lectura de fichas y depuración dio como resultado una matriz de datos, en la cual se tenía registrada, para cada uno de los cuadernillos, la codificación que le asignó cada corrector a cada una de las preguntas. Estas calificaciones son comparadas con el fin de determinar si existen discrepancias y deficiencias para poder corregirlas durante el proceso de codificación y lograr, cada vez, una mayor homogeneidad y entendimiento en el uso de los criterios de calificación.

Todos los resultados publicados en este informe corresponden a criterios que resultaron consistentes en la corrección múltiple. Aquellos criterios en los que no se logró el consenso fueron descartados antes del análisis final de los datos.

¿Cómo se analizaron los datos?

Para analizar los datos obtenidos en la codificación de las pruebas, se utilizó la estadística descriptiva. Se analizó la frecuencia de aciertos para hallar el porcentaje de estudiantes que se desempeñó adecuadamente en los aspectos evaluados. Este tipo de análisis permite reportar por separado los resultados obtenidos en cada aspecto considerado en la codificación. Por ejemplo, permite afirmar qué cantidad de estudiantes se desempeñó adecuadamente en la organización de las ideas de su texto, en la adecuación a la consigna o en el aspecto gramatical. Luego se construyeron tablas de doble entrada que permitieron hacer cruces entre las variables evaluadas, para poder reportar, por ejemplo, si los estudiantes con buen desempeño en gramática tuvieron también buen desempeño en la organización de las ideas o en la adecuación a la consigna.

Por otro lado, para analizar los datos correspondientes a ortografía y léxico, se contó el número de palabras escritas por cada estudiante y el número de errores cometidos para hallar una tasa que indicara la proporción de errores presentes en cada texto.

En la siguiente parte de este informe se presenta el marco de trabajo utilizado para esta evaluación; en dicho marco, se explican con detalle los ocho aspectos evaluados en los textos de los estudiantes.

2

Marco de evaluación de la prueba de producción de textos escritos



1. La producción de textos desde el enfoque del área de Comunicación

A partir del año 1995, cuando se inició la reforma curricular en la Educación Básica Regular, los documentos curriculares y metodológicos que ha publicado el Ministerio de Educación (MED) han puesto énfasis en la necesidad de aprender el lenguaje de manera integral, como un medio para comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana.

Esta perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje en las instituciones educativas ha significado optar por un enfoque más funcional y comunicativo que el vigente hasta ese entonces. El nuevo enfoque privilegia la construcción de significados como eje de las competencias de comprensión y producción de textos. Ello supone ir más allá de la noción tradicional de competencia lingüística —es decir, el saber la lengua y el funcionamiento de sus elementos (teoría gramatical y aspectos normativos)— y proponer el uso del lenguaje en sus diferentes formas como horizonte de trabajo.

El enfoque comunicativo recoge los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la psicología piagetiana y la psicolingüística que, aplicadas a la educación, permiten abordar la enseñanza de la lengua de una manera más significativa y funcional. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Por esta razón, la consideración de los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje se vuelve esencial. Dichos factores son, precisamente, todos aquellos a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.

En ese sentido, lo que propone el enfoque es que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de conocimientos y habilidades referidos a aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada para contribuir a la habilidad comunicativa esperada.

■ LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El objetivo, al evaluar el área, ha sido privilegiar los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de comprensión y producción de textos. En este camino, se ha optado por una concepción del lenguaje que toma en cuenta aspectos sociales, culturales, pragmáticos, y no solo verbales, como referentes para la evaluación.

Al hablar de competencias nos referimos a un saber hacer en contexto; por ello, consideramos que la evaluación no puede reducirse a explorar el saber con que cuentan los estudian-

tes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos de forma aislada (teoría gramatical, normas ortográficas, etc.), sino que debe tratar de explorar sobre todo el “hacer cosas con el lenguaje”, es decir, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas específicas. En este sentido, las competencias comunicativas de los estudiantes son examinadas, en el uso mismo, por medio de las diferentes tareas implicadas en los procesos de comprensión y producción de textos escritos.

■ EL DISEÑO CURRICULAR BÁSICO EN LA EVALUACIÓN DEL ÁREA

Para el diseño de la evaluación del área, se ha analizado el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (DCB) dado a conocer en el año 2003. Este último propone un conjunto de competencias y capacidades (que se desarrollan considerando determinados contenidos) por medio de las cuales se logra la competencia comunicacional (MED 2003: 21).

Según el DCB de Educación Secundaria de Menores —que fue el que se tomó como base para elaborar las pruebas de rendimiento de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004)—, el área de Comunicación se organiza sobre la base de cuatro competencias: elocución, redacción, lectura y literatura. Para la EN 2004, se decidió evaluar las competencias referidas a la lectura (por medio de la prueba de comprensión de textos escritos) y a la redacción (por medio de la prueba de producción de textos escritos) teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Su relevancia para que el estudiante pueda afrontar exitosamente situaciones de la vida cotidiana en contextos escolares, familiares y comunales.
- Su importancia para la continuación de estudios en el ciclo siguiente, en el caso de tercer grado de secundaria, y su relevancia para incorporarse a la vida adulta, en el caso de quinto grado de secundaria.
- Su concordancia con la naturaleza de los instrumentos de evaluación
- Las limitaciones técnicas, administrativas, logísticas y temporales de una evaluación de gran envergadura.

■ LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL DISEÑO CURRICULAR BÁSICO

Desde el enfoque comunicativo planteado en el DCB, la redacción está ineludiblemente enmarcada en el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas y no en el estudio exclusivo de nociones teóricas y de análisis sintáctico, tales como la descripción gramatical de palabras y de oraciones aisladas. De esta manera, se pretende rescatar no la preocupación por la estructura de la lengua sino el uso comunicativo de la lengua.

Según el Diseño Curricular Básico (DCB) (MED 2003), a lo largo de la educación secundaria, redactar se relaciona con:

- Escribir textos de diverso tipo respetando su estructura y propósitos.
- Tener en cuenta criterios de coherencia, corrección lingüística y adecuación a la situación comunicativa.
- Considerar el proceso de elaboración de un texto: el plan, el borrador y la corrección.

- Reflexionar sobre algunos conceptos y nociones básicas de gramática que apoyen el desarrollo de la expresión escrita.

Estos aspectos fundamentales, así como las actividades permanentes que los acompañan, han sido recogidos para construir el modelo evaluativo de la producción de textos de los estudiantes de secundaria.

■ ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE EL DCB PROPUESTO EN EL 2003 Y EL ACTUAL DCN?

A continuación se presentará la vinculación entre estas dos propuestas curriculares con la finalidad de que los docentes puedan reconocer las similitudes y comprender la vigencia de nuestro modelo evaluativo en el marco de la nueva estructura curricular.

SIMILITUDES ENTRE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE 2003 Y 2006 EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS

DCB 2003	DCN 2006
Redacción	Producción de textos
“[...] considera el proceso de elaboración de un texto: el plan, el borrador, la corrección” (DCB: 24).	Entiende que la escritura debe ser “un proceso planificado” y se asume que “los textos, al ser corregidos y revisados, reflejan mejor nuestros propósitos” (DCN: 174).
“[...] escribe textos de diverso tipo respetando su estructura y propósitos” (DCB: 22, 25).	“[...] elabora textos en diferentes situaciones comunicativas” (DCN: 174).
“[...] reflexiona sobre algunos conceptos y nociones básicas de gramática que apoyen el desarrollo de su expresión escrita” (DCB: 25,28,30).	“[...] toma conciencia sobre la importancia de los aspectos lingüísticos y textuales como elementos que permiten mejorar el escrito” (DCN: 174).
“[...] tiene en cuenta criterios de coherencia, corrección lingüística y adecuación a la situación comunicativa” (DCB: 22, 25,27, 30).	Retoma los aspectos de coherencia y corrección ortográfica en ciertas actividades (DCN: 174) como la organización en la estructura del texto, los elementos de cohesión, la adecuación del código y las estrategias metacognitivas.

Por todo ello, la EN 2004 tiene un modelo evaluativo que no es discordante con ninguno de los diseños curriculares, pues conserva lo común y fundamental de ambos.

Asimismo, puede observarse que las semejanzas que existen entre ambos diseños curriculares permite que, a pesar de que el DCB 2003 es base del modelo de la EN 2004, esta no sea discordante con el DCN actual (2006) en cuanto a los aspectos evaluados. Ello hace posible que las afirmaciones, los análisis, los resultados, las recomendaciones y los alcances pedagógicos de este reporte tengan vigencia.

2. El aprendizaje de la escritura

En la escuela secundaria, el docente se orienta a desarrollar en el estudiante las siguientes capacidades: elaborar ideas de forma ordenada y lógica, seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, relacionarlas con referentes y conectores, y adecuar el texto a la situación comunicativa (registro, lector al que va dirigido el texto, propósito del autor y tipo de texto). Sin embargo, por ser la escritura una actividad tan rica en recursos y elementos aplicados simultáneamente, exige, además, que se siga un proceso: no basta escribir “de un solo tirón” determinado texto, sino que son necesarias diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo (la planificación, el borrador y la revisión).

Asimismo, este aprendizaje del código escrito y sus particularidades es largo y continuo: el estudiante avanza en su dominio de la escritura poco a poco. Escribir una monografía, un cuento, un resumen, o cualquier otro tipo de texto, demanda la convergencia de varios factores tales como la motivación y la necesidad de comunicar; la observación, el análisis, la comprensión y la puesta en juego de los procesos de composición; la interacción con los compañeros, el maestro y otras personas; y las habilidades y conocimientos sobre ciertos aspectos textuales, semánticos, léxicos, sintácticos y normativos, propios del texto escrito. Todos estos factores determinan la manera en que el estudiante avanza en su aprendizaje del código escrito.

En ese sentido, el aprendizaje de la escritura no puede reducirse solamente a memorizar reglas ortográficas ni tiene que ver con un conocimiento descontextualizado de la morfología (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc., con sus numerosas clasificaciones y ejercicios repetitivos) y de la sintaxis (sujeto, objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.). Dicho aprendizaje tampoco está relacionado solamente con reconocer las siluetas de los textos. Por ejemplo, no basta con saber la ubicación del destinatario, la fecha y la firma en una carta y, mucho menos, tiene que ver con que el estudiante escriba un dictado o copie textos de otros autores en hojas en blanco.

■ DISCURSO ORAL Y DISCURSO ESCRITO

Si bien tanto el código oral¹ como el código escrito sirven para expresar ideas —para comunicar mensajes—, es posible observar diferencias sustanciales entre ambos, sin valorar uno más que el otro.

Estas diferencias obedecen a que, simplemente, la expresión escrita y la oral requieren del uso de códigos distintos de acuerdo con situaciones comunicativas concretas. Cabe aclarar estas diferencias, pues, tradicionalmente, se ha pensado que saber escribir es solo saber la correspondencia entre el sonido y la grafía, y, por lo tanto, se ha concebido la escritura como la mera transcripción o copia del código oral; en otras palabras, en general, se suele pensar que escribir es “pasar al papel” lo que se dice oralmente.² Ello se ha traducido en prácticas pedagógicas funestas basadas únicamente en los dictados y el copiado de pizarra.

1. Los términos “oralidad”, “expresión oral”, “código oral”, “discurso oral”, “comunicación oral” serán entendidos, a lo largo de este informe, como referidos al discurso coloquial o conversacional. Cabe la aclaración, pues un texto oral también puede planificarse, organizarse lógicamente y formalmente, usar un léxico preciso y apropiado, como en disertaciones o exposiciones académicas.

2. Esta concepción errada de la escritura puede acompañar a la concepción de que leer es solo descifrar, es decir, reproducir los sonidos del habla a partir de lo que está escrito en un texto.

Las diferencias entre ambos códigos se encuentran tanto en el contexto de la emisión del mensaje —diferencias contextuales—, como en las características textuales de ambos tipos de mensaje —diferencias textuales— (véase al respecto Cassany 1996a).

Sobre las diferencias contextuales, Cassany señala que la manera como se configura el texto oral y el texto escrito no es la misma, pues depende de estrategias y recursos propios y específicos de cada canal —auditivo o visual, respectivamente—. Así, al comunicarse oralmente, el hablante emite uno tras otro los distintos signos de su mensaje en un tiempo determinado. Por ejemplo, en una conversación, el emisor expresa un enunciado que inmediatamente es escuchado por el receptor en el tiempo de su emisión. En cambio, en el discurso escrito, el emisor produce un mensaje completo y acabado que ha sido elaborado, revisado y corregido en un tiempo pasado. Por ejemplo, un artículo enciclopédico es presentado a sus lectores luego de seguir todo un proceso de investigación y composición, y no a medida que se fue investigando, revisando, corrigiendo y reelaborando.

Otra de las diferencias contextuales entre la comunicación oral y la escrita es que en la primera hay una interacción permanente entre emisores y receptores durante la emisión del mensaje. El hablante tiene la posibilidad de modificar y rectificar su discurso en el momento de la interacción comunicativa —es decir, en la conversación— según ve o escucha la reacción del receptor. Para interpretar esta reacción y para comunicar su mensaje, el emisor y el receptor se apoyan en los códigos no verbales —como los gestos, las señas y los cambios de voz, por ejemplo—. En cambio, el escritor no puede rectificarse ni interactuar con otros, pues el texto escrito (noticia, ensayo, informe, monografía, respuesta de una prueba, carta, etc.) se sostiene por sí solo frente al lector. Por eso, en el proceso mismo de componer paulatinamente su texto, el escritor sí puede borrar, corregir y rehacer lo que ha escrito tantas veces como sea necesario antes de presentarlo a sus lectores. En ese sentido, el código escrito requiere de estrategias de elaboración adecuadas para que el producto escrito sea claro y pueda bastarse a sí mismo, es decir, sin que sea necesario que el escritor esté presente cuando el lector lea su texto.

En cuanto a las diferencias textuales, Cassany encuentra que los textos orales requieren de una selección menos rigurosa de la información: son textos, por lo general, más redundantes y en ellos se producen digresiones, cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes y rodeos; además, en estos textos, los emisores tienen más libertad en lo concerniente a la estructura del texto, que es menos estereotipada que en el texto escrito.³ Ello puede deberse a que la interacción oral entre los emisores y receptores retroalimenta el discurso. En el discurso escrito, en cambio, la selección de la información requiere más precisión: el texto procura contener exactamente la información esencial y relevante. Ello se debe a que el texto debe valerse por sí mismo frente al lector.

La cohesión del texto oral se apoya —además de en los referentes⁴ y en los conectores⁵— en recursos exclusivos del código oral, tales como las pausas, la entonación y los cambios de ritmo y velocidad que puede hacer el emisor. En cambio, el escritor no se apoya en estas

3. Es posible encontrar esta misma interacción oral en las conversaciones escritas en el chat.

4. Se entiende como referentes aquellos elementos que se vinculan a otros elementos que funcionan como antecedentes para mantener la economía y eficacia de la comunicación (pronombres, elipsis, adverbios, etc.) Por ejemplo, “Juan y María fueron al cine por la mañana, pero a él no le gustó la película”. El pronombre “él” funciona como referente del antecedente “Juan”.

5. Se entiende como conectores aquellos elementos de enlace que relacionan palabras y enunciados en un texto (“porque”, “y”, “además”, “por eso”, “aunque”, etc.)

últimas marcas de discurso sino solo en marcas textuales como los signos de puntuación, los referentes y los conectores.

Por otro lado, en el texto oral, es frecuente encontrar frases inacabadas, alteraciones en el orden de los elementos de la oración, elipsis frecuentes, ausencias de referente. Estos rasgos sintácticos se deben a que las producciones orales son espontáneas, están dadas en un tiempo particular y suponen una cooperación (se aclaran ideas, se pregunta, se intercambian ideas) entre emisor y receptor. Por el contrario, en el código escrito, no se permiten frases inacabadas o anacolutos, y el orden es más estable en las estructuras oracionales.⁶

En resumen, el código escrito es un sistema que tiene elementos y recursos propios. Es una variedad de lenguaje que presenta características contextuales y textuales que se rigen por estrategias y recursos propios que son diferentes de los de la comunicación oral. Son precisamente esas estrategias o particularidades de la escritura las que el estudiante debe aprender a lo largo de su formación escolar para convertirse en un escritor competente.

3. La producción de textos en la EN 2004

La producción de textos es —y debe ser en la escuela— concebida como un proceso de composición en el que el escritor,⁷ utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.

Producir un buen texto escrito supone tareas diversas como la elección del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa, lo que implica considerar el propósito que persigue el autor en su escrito (informar, convencer, narrar, describir, responder un examen, etc.), el público lector al que se dirige el texto (profesor, amigo, familiar, escuela, comunidad, etc.) y el registro adecuado (formal o informal). Asimismo, supone un desarrollo organizado de las ideas, lo que requiere seleccionar y distribuir adecuadamente las ideas relevantes (coherencia), así como relacionar lógicamente enunciados por medio de conectores y signos de puntuación (cohesión). Por otro lado, un buen texto implica la construcción adecuada de oraciones (adecuación gramatical) y el empleo conveniente de las palabras para transmitir los conceptos que se quiere comunicar (léxico). Por último, un buen texto supone la aplicación de ciertas convenciones normativas como la ortografía si es que la situación comunicativa lo requiere.⁸

Para lograr controlar todos estos aspectos que son propios del código escrito (mas no necesariamente del código oral), los escritores competentes suelen desarrollar diversas estrategias. Una de ellas —y la fundamental— es escribir siguiendo un proceso de composición que consiste tanto en planificar y escribir borradores (previos a la versión final del texto),

6. Estas características del discurso oral también pueden ser compartidas por algunos textos escritos como las notas informales, las conversaciones por chat y los mensajes de texto.

7. Con el término “escritor” no nos referimos exclusivamente al autor de textos literarios como cuentos, novelas o poemas. Este término se utilizará a lo largo de este informe para referirse a cualquier individuo que produce textos escritos de cualquier índole —como, por ejemplo, cartas, resúmenes, artículos de opinión, etc.—.

8. Por ejemplo, situaciones de escritura muy informales —como correos electrónicos, notas rápidas, ideas en borrador, etc— comúnmente no requieren tanto cuidado en la ortografía como otros textos propios de situaciones más formales como, por ejemplo, un trabajo para el colegio, una carta a un diario, un examen académico, etc.

como en revisar y corregir posteriormente la versión final de tal modo que llegue a los lectores un texto acabado y organizado, que pueda ser leído fluidamente, que sea adecuado a la situación comunicativa y que sea coherente; en suma, que el resultado sea un texto comunicativamente eficaz y funcional.

Para efectos de la evaluación de producción de textos, se ha pretendido indagar por estas habilidades y conocimientos propios de la escritura al redactar un texto argumentativo. Ello porque se supone que, en los últimos grados de secundaria, es el tipo de texto que requiere de una capacidad reflexiva y crítica por parte del estudiante, así como de un conocimiento específico de la función persuasiva que cumple un texto de opinión. Cabe señalar, asimismo, que se solicita un texto argumentativo en el más amplio sentido del término: se les pide a los estudiantes un texto en el que tomen una posición frente a un tema, mencionen sus razones y las sustenten y justifiquen. No se exige obligatoriamente que el texto presente una rígida estructura académica, es decir, que presente necesariamente introducción, tesis, argumentos y conclusión.

Se ha decidido, por razones metodológicas y de acuerdo con el diseño curricular, reportar los resultados sobre la base de determinados aspectos que se consideran fundamentales en la redacción de todo texto suficientemente bien escrito. Si bien estos aspectos se presentan en el texto escrito de manera simultánea y articulada, serán reportados de forma separada.

Los aspectos evaluados son los siguientes:

- El proceso de composición
- La adecuación a la consigna
- El registro
- La coherencia textual
- La cohesión textual
- La adecuación gramatical
- El léxico
- La ortografía

■ EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Los escritores competentes desarrollan diversas estrategias que les permiten expresar por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas. Algunas de estas estrategias implican que se tenga la noción de que la escritura de un texto tiene un proceso, que consiste en desarrollar fases previas —hacer esquemas, borradores— y posteriores a la redacción del texto definitivo —releer lo escrito, revisarlo, reeditar—.⁹ En ese sentido, escribir la versión final de un texto es fruto de un proceso largo y complejo, proceso del cual un escritor competente ha tomado conciencia.

Sin embargo, los escritores inexpertos o aprendices no llegan a dominar esas estrategias previas y posteriores porque, en general, suponen que escribir un texto consiste simplemen-

9. Este proceso no es un proceso lineal y ordenado en el que primero se planifiquen las ideas, luego se escriba un borrador y después se redacte el texto definitivo. Se trata, más bien, de un proceso recursivo en el que el escritor puede interrumpirse en cualquier punto para comenzar por una u otra etapa reformulando y creando ideas nuevas.

te en anotar las ideas que van pasando por su mente en una forma similar a lo que ocurre con el discurso oral, que es espontáneo y, por lo tanto, muchas veces redundante, incompleto y desorganizado.

Se suele creer erróneamente que un escritor competente ya no necesita pasar por las instancias previas y posteriores a la redacción del texto definitivo, sino que puede, e inclusive, debe escribir “de frente” sin recurrir a prácticas previas de relectura o revisión, ya que debido a su dominio del lenguaje escrito no necesita “retroceder” a elaborar borradores o versiones previas. Muchos suponen que esta es una práctica únicamente empleada por escritores inexpertos o aprendices, la misma que dejarán una vez que se conviertan en escritores más diestros.¹⁰

Sin embargo, un texto que no pasa por las fases previas de planeamiento y por reiteradas correcciones puede presentar diversos tipos de error, como incoherencias, inadecuación a la situación comunicativa, ortografía incorrecta, léxico impreciso y sintaxis descuidada. El texto definitivo debe pasar por la escritura de versiones previas —o borradores— que deben ser releídas y revisadas de manera recurrente.

En suma, la redacción de un texto escrito, si este ha de ser leído por otros y si está dentro de una situación comunicativa en un ámbito público,¹¹ debe suponer etapas previas y posteriores a la obtención de un producto final, se trate de escritores aprendices o inexpertos, tanto como de escritores competentes.

Es importante resaltar que, en la EN 2004, se evalúa solo parte del proceso de composición: el uso del borrador. En la etapa correspondiente a la escritura del borrador, es posible organizar, planificar o esbozar lo que se convertirá en el texto final. Así, entendemos el concepto de borrador en un sentido amplio que puede implicar recursos como la lluvia de ideas, los esquemas, las palabras clave, los escritos guía o, inclusive, la redacción de versiones preliminares cuasi completas del producto final.

Asimismo, el borrador es considerado un “texto guía” de utilidad para el escritor mismo y que no está destinado para otro público lector que su propio autor; por esta razón, este escrito no necesita cumplir los requerimientos formales de un texto que ya está terminado. Es un escrito que está en proceso y servirá de insumo para el texto definitivo, que es el que llegará a las manos del lector. En ese sentido, un escritor deja ciertos “rastros” durante el proceso de escritura del borrador que evidencian que conoce la función de este. Entre estos “rastros” podemos encontrar tachaduras, palabras superpuestas, caligrafía evidentemente descuidada, esquemas o lluvias de ideas, que nos indican que el autor escribió el borrador como un texto para sí mismo, sin pensar en que este será leído por el destinatario del texto.

Concretamente, en la prueba de producción de textos escritos se recogió la información necesaria para dar respuesta a dos preguntas específicas que presentamos a continuación:

- El estudiante ¿escribió el borrador?
- Si escribió el borrador, ¿cómo lo hizo?

10. Escribir sin acudir a estrategias de planeamiento y revisión no resulta inadecuado siempre que estas ideas sean parte de un borrador o de las ideas previas a la elaboración del texto final.

11. Por ejemplo, prensa escrita, monografías, exámenes, etc.

La primera pregunta indaga en qué medida los estudiantes creyeron necesario escribir el borrador —es decir, si utilizaron el espacio asignado para este— y la segunda pretende recoger información sobre las características que presentan los borradores de los estudiantes —si es que fueron escritos—, es decir, si han sido concebidos como textos escritos como una guía para el autor mismo solamente o si han sido escritos pensando en que van a ser leídos por alguien más.

Hay que tener en cuenta que hemos evaluado únicamente una posibilidad entre muchas, debido, en primer lugar, a las limitaciones de la evaluación en comparación con las estrategias que a este respecto se pudieran desarrollar en el seno del aula, como el seguimiento del maestro, los trabajos grupales, etc.; y, en segundo lugar, debido a las limitaciones de tiempo y espacio para la respuesta del estudiante, y de logística, para el procesamiento posterior de los resultados. No se pretende que este modo de evaluación sea imitado o tomado como único ejemplo del proceso de elaboración de un texto, pues somos conscientes de que una evaluación con las características de la EN 2004 solo nos han permitido acceder a estos dos momentos del proceso de composición del texto escrito: el borrador y el texto final.¹²

■ LA ADECUACIÓN A LA CONSIGNA

Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular, en la que se utiliza cierto tipo de lenguaje. No siempre los miembros de una comunidad lingüística escriben o hablan entre sí de la misma manera: no es lo mismo escribirle a un amigo una carta contándole una anécdota que escribir una carta a un diario para hacer una denuncia; no es lo mismo escribir una solicitud para un trabajo que escribir el resumen de un libro que necesitamos leer para un examen; tampoco es lo mismo escribir una columna periodística que una invitación de cumpleaños.

La adecuación a la situación comunicativa, en ese sentido, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar y del vocabulario que se va a emplear, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor siempre se plantee preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que voy a escribir?, ¿con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?, ¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, etc.

En el caso de tercero y quinto de secundaria, este aspecto ha sido evaluado considerando dos criterios:

- Si el estudiante escribe sobre el tema solicitado en la consigna.
- Si el estudiante se ha adecuado al tipo de texto requerido.

Se espera que el estudiante comprenda lo que debe escribir a partir de la lectura de la instrucción y que escriba un texto que concuerde con ella, fundamentalmente en los dos criterios anteriores. El estudiante debía producir un texto sobre si es mejor trabajar en grupo o de manera individual y, además, debía dar su opinión acerca del tema, es decir, debía escribir

12. Debido a las características de esta prueba, que evalúa a una gran cantidad de estudiantes simultáneamente, no se ha podido observar el proceso mismo de construcción del borrador y del texto definitivo sino solo el producto de este proceso. En aula, el docente tiene la posibilidad de acompañar a sus estudiantes en la construcción de las versiones previas, en su revisión y en la redacción de la versión definitiva, es decir, puede ser testigo del proceso de escritura.

un texto argumentativo sobre el tema solicitado. Como sabemos, la función de un texto argumentativo es convencer a alguien de algo. En ese sentido, el estudiante debía adoptar una postura y sustentarla con razones, debidamente justificadas, a favor o en contra de dichos modos de trabajo.

■ EL REGISTRO

El registro es el tipo de lenguaje apropiado en función al nivel de formalidad utilizado para cada situación comunicativa. Los escritores competentes no solo son capaces de reconocer que cada situación comunicativa exige un tipo de texto adecuado a ella, sino que también conocen el registro apropiado para cada situación, por lo que pueden cambiar de registro de acuerdo con el grado de formalidad requerido.

Una publicación académica, una solicitud escrita, una respuesta en una prueba o una monografía requieren ser redactadas en un registro formal, mientras que cartas o correos electrónicos a amigos y familiares, apuntes en clase, borradores y listas de compras, invitan al uso de un registro informal. Este último registro implica recurrir en mayor o menor medida a la utilización de recursos cercanos a la oralidad como tuteos, jergas, modismos, así como abreviaturas o marcas gráficas ajenas a una escritura convencional.

El contexto en el que se escribe, en este caso, es un contexto de evaluación, es decir una prueba escrita que va a ser leída por los representantes del Ministerio de Educación; por tal motivo, se espera que se utilice un registro formal, concordante con la naturaleza de la situación comunicativa en la que se enmarca la prueba.¹³

Concretamente, hemos recogido información acerca de tres posibles errores de registro frecuentes en los escritos de los estudiantes:

- Errores en el plano del vocabulario
- Uso de abreviaturas¹⁴
- Uso de construcciones típicas del discurso informal

El primer tipo de error consiste en el uso de palabras o frases que no se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje informal o coloquial, como jergas, por ejemplo. El segundo tipo de error consiste en la intromisión de abreviaturas típicas de los textos informales, como “q”, “k” y “xq”, por ejemplo. El tercer tipo de error no se puede detectar en la intromisión de una pieza de vocabulario concreta que es inadecuada a la situación comunicativa, como en el caso de los casos anteriores. Estos errores se encuentran, más bien, en el tipo de estructura utilizado, como por ejemplo, el empleo de la segunda persona, en el que el autor “tutea” al lector; ciertos marcadores de discurso propios de contextos orales, como por ejemplo “bueno” al comenzar un párrafo o “chau” para cerrar el texto.

13. Es importante tomar en cuenta que la prueba de producción de textos fue una de las tres pruebas de rendimiento que debía responder cada estudiante durante la semana de evaluación de la EN 2004. Cada una de las veces en que resolvieron una prueba, los aplicadores les hicieron explícita la información de que venían de parte del Ministerio de Educación y que debían hacer su mejor esfuerzo, puesto que estaban participando de un estudio para mejorar la calidad de la educación en el Perú.

14. En el caso de quinto de secundaria, los dos primeros tipos de error han sido considerados dentro de una misma categoría (errores en el plano del vocabulario), por lo que los resultados no son comparables con los de tercero de secundaria.

■ LA COHERENCIA TEXTUAL

Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno a un tema central. Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de los principios de coherencia propios del código escrito.

La coherencia es definida por Van Dijk como “una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” (Van Dijk 1993: 147). En otras palabras, en el caso del texto escrito, la coherencia sería una propiedad del texto según la cual el significado de cada parte del escrito se relaciona con el significado global del texto, entendido como una unidad verbal comunicativa organizada. De esta manera, la organización y la construcción de las ideas implican un desarrollo jerárquico de la información en torno al tema o tópico central del texto; a este desarrollo se le denomina progresión temática.

Según Cassany, “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada [...]” (Cassany 1996a: 30). En ese sentido, la progresión temática controla la selección (información relevante / irrelevante), la organización, la repetición, la progresión y la continuidad de la información global del texto.

En la EN 2004, se evaluó la coherencia a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, de vacíos de información y de intrusión de ideas irrelevantes

Una adecuada distribución de información significa que un texto se encuentre bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Una inadecuada distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

La repetición innecesaria de información consiste en duplicar ideas varias veces de forma consecutiva o alternada a lo largo del texto. Ello refleja desorganización en las ideas. El lector cuando se enfrenta a un texto asume que cada idea presentada es relevante, en el sentido de que aporta información nueva al texto en su conjunto. Si el autor del texto repite ideas innecesariamente, puede ocurrir que el lector se desoriente, es decir que no entienda “a qué viene” la información que está leyendo, y haga interpretaciones que no coinciden con el propósito del autor.

Con respecto a la contradicción de las ideas y los vacíos de información, muchas veces los errores de este tipo se deben a falsos sobreentendidos, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él.

Asimismo, la intromisión de información irrelevante hace que el autor del texto se “desvíe” del tema, lo que hace que su texto se haga confuso y desarticulado. Los errores de estos tipos son los que más afectan la coherencia del texto y en muchos casos llevan al lector a interpretar erróneamente el mensaje del autor.

■ LA COHESIÓN TEXTUAL

La cohesión textual —llamada también coherencia superficial—¹⁵ es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación. En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia y se puede decir que está a su servicio.

En ese sentido, la cohesión compacta la superficie textual y hace posible que un texto sea eficiente desde el punto de vista del receptor, pues orienta y facilita la tarea interpretativa del lector. La cohesión, entonces, parece ser el esfuerzo del escritor para dar pistas y marcas que guíen al lector hacia la construcción de la coherencia textual. Así, el texto podrá ser interpretado por el lector como el escritor quiere que se lo interprete. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones por sí solo.

En la EN 2004, se evaluó la cohesión a través de dos elementos:

- Los conectores lógicos
- El punto y seguido

Los conectores son elementos de enlace cuya función es guiar las relaciones inferenciales que establece el lector; estas relaciones pueden estar determinadas por justificaciones de razonamientos, contrariedad de enunciados, secuencias temporales, secuencias lógicas, etc. Los nexos más utilizados en los textos argumentativos son las conjunciones causales (porque, por ello), concesivas (aunque, a pesar de), de adición (y, además, también), de contraste (pero, sin embargo) y de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.). Se eligió evaluar los conectores porque son las marcas visibles, concretas y frecuentes que hacen que los distintos enunciados se relacionen entre sí. Considerando tanto las relaciones entre esas oraciones como las relaciones internas en la oración, se contaron como errores en el uso de conectores los casos en que el estudiante empleaba como nexo inter o intraoracional un conector inadecuado y los casos en que el estudiante empleaba incorrectamente nexos coordinantes y subordinantes.

El punto y seguido, al igual que los otros signos de puntuación, es un mecanismo de cohesión textual cuya función es delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Se trata, entonces, de un organizador textual que guía y orienta eficazmente la tarea interpretativa del lector. Con respecto a la prueba de producción, se ha elegido evaluar solamente el uso del punto y seguido, pues se considera un signo de puntuación indispensable¹⁶ para delimitar las oraciones y explicitar los cambios de tema y,

15. Lozano y otros 1997.

16. Si bien existen otros signos de puntuación que permiten explicitar los límites entre las oraciones, como el punto y coma, y los dos puntos, su uso es menos habitual y no fue considerado como un requisito para escribir un texto, puesto que un estudiante podría escribir un texto perfectamente cohesionado sin la necesidad de conocer el uso correcto de estos signos de puntuación. En el caso de la coma, este

por lo tanto, organizar de una manera adecuada la información textual. Así, pues, el punto y seguido indica al lector que está separando unas ideas de otras, pero siempre considerando el desarrollo progresivo de subtemas relacionados entre sí. En esta evaluación, se consideraron errores de uso del punto aquellos casos en los que había ausencia del signo de puntuación —cuando el estudiante no colocaba un punto y seguido que era obligatorio— y cuando se presentaba el signo de puntuación en un lugar que cortaba la estructura de la oración —como, por ejemplo entre sujeto y predicado o entre un artículo y un sustantivo, entre el verbo y su objeto directo, etc.—.

■ LA ADECUACIÓN GRAMATICAL

Cuando un individuo quiere comunicarse verbalmente, tiene como punto de partida, para construir sus enunciados, un conocimiento gramatical de su propia lengua. Este conocimiento gramatical va más allá de la mera explicitación de ciertas reglas sintácticas (como saber qué es un sujeto y qué, un predicado; o distinguir un complemento directo de uno indirecto), sino que implica saber aplicar tales reglas en un momento determinado, es decir, en una situación comunicativa específica.

El mismo proceso ocurre cuando se trata de producir enunciados orales o textos escritos. Un escritor competente tiene un conocimiento de la gramática que no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y sus reglas de funcionamiento, sino más bien en la habilidad para construir textos escritos apropiados desde el punto de vista sintáctico a la situación comunicativa. Si consideramos a la gramática como si fuera un juego cualquiera —como el ajedrez, por ejemplo—, para decir que uno sabe jugar ajedrez no bastará con que uno conozca los nombres de las distintas piezas y las reglas del juego —no es suficiente conocer cómo se mueven las distintas piezas—, sino que lo crucial es saber jugar, es decir, establecer estrategias de juego o movidas en una situación concreta. Siguiendo esta analogía, se puede afirmar que los escritores competentes son escritores que saben hacer y no necesariamente poseen los saberes teóricos sobre lo que hacen, y ese saber hacer dependerá de la situación en la que se encuentra dicho escritor.

No se pretende desdeñar el conocimiento de las principales reglas gramaticales y el papel que cumplen dentro de la oración como unidad de sentido, ni mucho menos restar su importancia al momento de enseñarlas en el área de Comunicación, sino que se pretende mostrar que la EN 2004 ha considerado más trascendental el saber utilizar comunicativamente las mencionadas reglas en construcciones que puedan ser entendibles.

En esta evaluación,¹⁷ hemos considerado, entonces, que, para que el escritor sea competente en el aspecto gramatical, debe tener los conocimientos y dominar las estrategias necesarias para que su texto final esté compuesto por estructuras gramaticales correctas, bien construidas y adecuadas conforme a la variedad estándar del castellano.¹⁸

es un signo de puntuación que delimita frases, que son enunciados de menor jerarquía que la oración y, en ese sentido, su uso adecuado no es indispensable para enlazar las oraciones entre sí, sino más bien, para organizar las frases dentro de la oración.

17. Así como también el DCN.

18. La variedad estándar es una variedad lingüística particular o dialecto que es tomado como modelo en contextos académicos y públicos. La variedad estándar se define por la selección de ciertos rasgos sociolingüísticos basados generalmente en la variedad utilizada en los contextos públicos y académicos. La variedad estándar es el dialecto cuyas normas ortográficas, léxicas y gramaticales siguen la mayoría de los textos escritos en la lengua, y que se enseña a quienes la aprenden como lengua extranjera.

Si bien es cierto que la variedad estándar convive en nuestro país con otras muchas variedades del castellano —por ejemplo, el castellano andino, el castellano de la selva, etc. que poseen reglas particulares utilizadas en las regiones en las que se hablan— ha sido necesario elegir una sola variedad como punto de referencia, de manera que se evalúe a todos los estudiantes con un mismo parámetro. Si bien en los contextos orales e informales, las variedades no estándar pueden funcionar con suma eficacia, para desenvolverse en contextos académicos y públicos es necesario tener conocimientos de la variedad estándar a nivel escrito.

La primera acción que se tomó para evaluar la adecuación gramatical fue delimitar o segmentar las oraciones. Una vez delimitadas las oraciones, se procedió a revisar si estas presentaban errores en su construcción sintáctica.

Se consideraron oraciones con errores de construcción aquellas que presentaban errores de concordancia, ausencia de correlación verbal en el marco de la oración y entre oraciones, repeticiones de componentes de la oración como sujetos u objetos en el interior de la misma, incorrecta inserción de subordinaciones, alteraciones del orden normal de la frase, presencia de anacolutos y frases u oraciones confusas. No fueron considerados errores de construcción el empleo inadecuado de gerundios, el queísmo, el dequeísmo y, en general, los errores de régimen preposicional, es decir, el uso normativamente incorrecto de las preposiciones, por considerarse errores que no interfieren tanto en la comprensión de los enunciados y que, más bien, podrían considerarse como errores de estilo.

■ EL LÉXICO

El léxico es el repertorio de palabras que posee un hablante. Dicho conjunto de palabras o lexemas será diferente dependiendo de la región en la que haya nacido o en la que viva dicha persona, según la actividad que desempeñe, según el tema del que quiera hablar en un momento dado, según el grado de formalidad de la situación, etc. Es decir, el léxico actúa como una especie de archivo al cual, por un lado, uno puede acceder —como si se tratara de buscar libros en una biblioteca—, y el que también, por otro lado, se puede enriquecer aprendiendo nuevas palabras, es decir, como si se comprara nuevos libros para la biblioteca.

Refieren Cassany y otros (2003: 379):

La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación.

Eso quiere decir que, además de la naturaleza dinámica del léxico, desde el enfoque comunicativo, se esperará que un estudiante emplee un determinado vocabulario de acuerdo con el tipo textual que se le exija, y de acuerdo con la situación comunicativa en la que se enmarque el mencionado tipo de texto. Por ello, la elección del léxico resulta un hecho crucial en nuestra evaluación, ya que evidenciará la adecuación del estudiante al tipo de texto escrito requerido y a la situación comunicativa dada.

Se consideraron dos tipos de errores de léxico: aquellos semánticos, es decir, los que tienen que ver con el conocimiento del significado de las palabras, como, por ejemplo, el empleo

de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (“temerario” por “temeroso”); el reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él (por ejemplo, “Él tiene costumbres parejas a nosotros”); la inadecuada representación formal de las palabras como, por ejemplo, el desconocimiento de la forma estándar de un lexema (escribir “ochar” por “optar”); o los errores de segmentación, es decir, los problemas de identificación de los límites de las palabras (“a ser” por “hacer”, “tevoya” por “te voy a”).

Es importante mencionar que se asumió que los errores de ortografía no siempre son evidencia de un error de léxico.¹⁹ No se consideraron como errores de léxico el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar (por ejemplo, la agua o la hacha); la incorrecta separación en sílabas al final del renglón, las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no correspondiera al léxico.

■ LA ORTOGRAFÍA

La ortografía es la parte de la normativa que se encarga de regir la manera correcta de escribir las palabras. Refieren Cassany y otros: “A menudo se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores ortográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor de prestigio social en detrimento de otros conocimientos y habilidades. Además, la ortografía es altamente arbitraria e irregular [...]” (Cassany y otros 2003: 411). Esto quiere decir que gran parte de las reglas ortográficas no tienen razón aparente o explicable más allá de la convención o la costumbre. Un ejemplo sencillo es observar cómo escribimos “vaca” con “v” y “burro” con “b”, es decir con dos grafías distintas, a pesar de que su realidad fonética o sonora es la misma.

El valor de la ortografía se encuentra en su calidad de convención establecida, es decir, es una tradición que permite a un individuo manejarse adecuadamente dentro de un ámbito determinado. Y a nosotros evaluadores nos servirá no para saber cuán eficiente es el estudiante en su conocimiento de la correlación entre sonidos y grafías, sino para evidenciar su capacidad de adecuación a situaciones comunicativas específicas que le exijan pulcritud y atención a la ortografía. Es necesario considerar que puede haber contextos escritos en los que la ortografía se puede “relajar” como la comunicación electrónica, los apuntes para uno mismo o, incluso, los borradores.

No obstante, como se mencionó anteriormente, en el ámbito escolar se sobrevalora el papel atribuido a la ortografía, pues se le considera como la única meta a lograrse para poner de manifiesto que un escritor es competente, cuando hemos mostrado que entre las características de dicho escritor no se encuentran solamente su corrección ortográfica, sino aspectos más fundamentales que conciben al texto de una manera global, considerando su naturaleza comunicativa. Esta perspectiva promueve una visión del lenguaje más amplia que la meramente normativa o “correctista”.

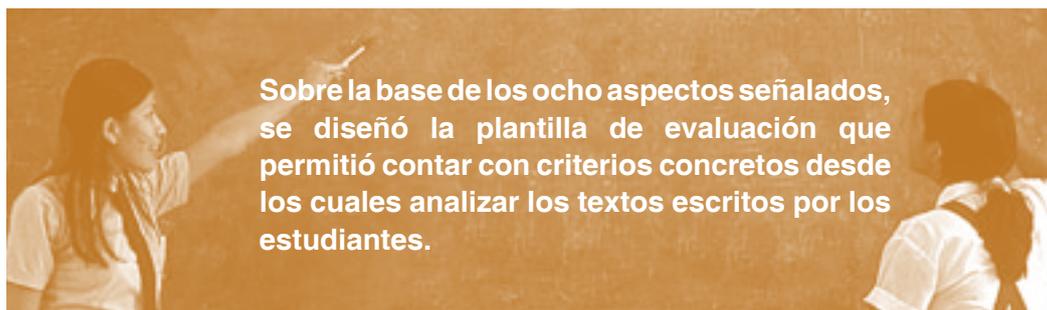
19. Por ejemplo, en el siguiente ejemplo: “No me gusta colaborar con los otros compañeros porque son unos vibasos irresponsables.”, la palabra “vibasos” presenta errores de ortografía, sin embargo es correcta gramaticalmente y está morfológicamente bien construida. La palabra “irresponsables” (es decir, “irresponsables”) presenta un error de léxico y no de ortografía, según los criterios de evaluación utilizados. En general, hay que considerar que se cometió un error de léxico cuando el error en la elección de la grafía evidencia el desconocimiento de la forma estándar de una palabra determinada y se puede percibir en la utilización de grafías que representan fonemas distintos. Por ejemplo, “alugnos” en vez de “alumnos”, “párrajo” por “párrafo”, “abcidente” por “accidente”.

Se ha considerado pertinente evaluar la ortografía en nuestras pruebas, puesto que el tipo de texto exigido, en su versión final o definitiva,²⁰ implicaba adecuación comunicativa al lenguaje escrito académico, ámbito en el que se considera fundamental tener una ortografía cuidada. Sin embargo, es preciso señalar que ello no constituye el aspecto central de esta evaluación.

En la EN 2004, se evaluaron específicamente dos tipos de error ortográfico:

- Los errores de tildación
- Los errores en el uso de grafías, como, por ejemplo el uso de la “v” y la “b”, de la “s”, “c”, “z” y de la “g” y “j”, entre otros.

Cabe señalar que los errores de puntuación no se considerarán aquí como errores ortográficos. Tampoco fueron contados como errores de ortografía los errores en la selección de grafías que revelaban desconocimiento del léxico. Por ejemplo, en la palabra “secundaria”, el uso de la grafía “g” por la grafía “c” corresponde a un error del plano del léxico; es decir, el estudiante piensa que esa es la forma de la palabra y la escribe “correctamente” según su representación mental. De la misma manera, en el caso de la palabra “ensultar” no se contó ningún error de ortografía: si el estudiante hubiera escrito “hinsultar”, sí se hubiera contado.



20. No se ha corregido ortografía en el borrador, pues se considera que, al ser un texto para sí, es admisible desatenderse de la normativa para ponderar la estructuración preliminar de las ideas.



PARTE II

Resultados en tercer grado de secundaria

1

El proceso de composición



En la prueba de producción de textos escritos, se asignaron dos espacios al estudiante para redactar su texto: un espacio de una cara de la hoja para escribir el borrador y la cara siguiente —al lado de la anterior— para redactar la versión final.

En la primera página se les presentó la siguiente instrucción:

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

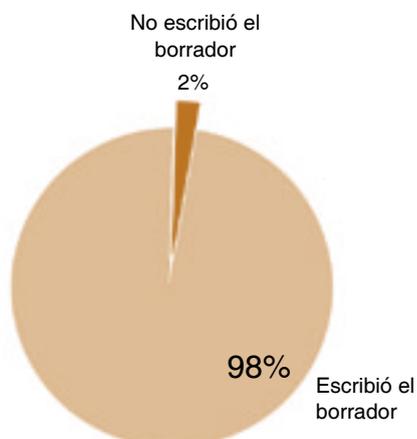
Al evaluar el proceso de composición, se plantearon las siguientes preguntas o criterios a evaluar:

- ¿el estudiante escribió el borrador?
- Si escribió el borrador, ¿cómo lo hizo?

■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ EL BORRADOR?

Este criterio nos da información sobre si el estudiante escribió en el espacio asignado para escribir el borrador. Se consideraba que había escrito el borrador cuando el estudiante hacía cualquier tipo de marca en el espacio asignado —podían ser palabras sueltas, un texto, un dibujo, etc.— sin importar todavía si lo escrito correspondía o no con lo pedido.

Resultados



La mayoría de estudiantes evaluados en tercer grado de secundaria utilizó el espacio asignado para el borrador. Solo 2% de estudiantes dejó este espacio en blanco.

■ SI ESCRIBIÓ EL BORRADOR, ¿CÓMO LO HIZO?

Sin embargo, estos resultados no daban la certeza de que los estudiantes que habían utilizado el espacio del borrador concibieran el borrador como una fase previa al texto final. Podía ser, simplemente, que estuvieran cumpliendo con la instrucción de la consigna. En ese caso, probablemente se tendría un borrador que es un escrito pensado “para otro”, es decir, “para el evaluador”. El escrito “para otro” es un texto que no es concebido como un paso previo al texto final, sino que es escrito pensando en que alguien más lo va a leer y por eso debe tener una caligrafía cuidada y ortografía correcta, entre otras características propias del texto definitivo.

En cambio, un borrador “adecuado”, es decir aquel que es escrito “para el autor mismo”, sí da indicios de que el estudiante utiliza el borrador como fase previa, es un texto que es escrito como un esbozo del texto final, una especie de guía personal para escribir la versión definitiva. En ese sentido, el borrador “adecuado” presenta determinadas características observables que dan señales de una fase de planificación previa. El borrador “adecuado” puede ser un listado de ideas organizadas o desorganizadas plasmadas mediante un esquema o una lluvia de palabras o frases clave. También puede ser un texto que —si bien está escrito de corrido— presenta tachaduras, palabras escritas encima de otras, caligrafía evidentemente descuidada, abreviaturas, etc., características que evidencian el proceso de edición del texto.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de pruebas de los estudiantes evaluados. Se incluyen tanto la versión en borrador como la versión definitiva de manera que se puedan comparar algunos aspectos superficiales de los escritos.

En el ejemplo 1 (página 31), se puede apreciar cómo el estudiante ha utilizado el espacio del borrador para hacer un esquema con las ideas que va a incluir luego en su texto definitivo. Este esquema contiene solamente palabras clave y no oraciones completas, pues solo tiene como objetivo la planificación del texto. Puede notarse que ha escrito un check (✓) luego de cada idea que ya ha incluido en el texto final. Puede apreciarse que, en el texto definitivo, incluye una frase con una flecha. Esto nos evidencia que revisó su texto final luego de escribirlo, pues consideró que debía agregar un conector. Sin embargo, se preocupa de que la inclusión de esta última información sea clara y ordenada, de manera que el lector pueda entender la oración sin dificultad.

El borrador del ejemplo 2 (página 32) es un claro ejemplo de texto escrito para el autor mismo. El estudiante no se preocupa por los aspectos superficiales del texto: presenta una caligrafía irregular, tachones y flechas que evidencian el proceso de composición del texto final, en el que el autor escribe, cambia de parecer, corrige, edita, etc. El borrador no está escrito para que otra persona, aparte del autor, lo pueda entender. Inclusive, el estudiante tacha el borrador como queriendo hacer explícita la idea de que esa no es la versión que se debe corregir. En el espacio para el texto definitivo, el estudiante pasa en limpio sus ideas, lo que puede deducirse por la repetición de algunas de las frases del borrador en la versión final, cuidando la caligrafía y la presentación en general de manera que el texto pueda ser entendido por el lector con facilidad.

Ejemplo 2

En clase, hay alumnas que prefieren trabajar solas mientras que otras quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

Estaba en el salón de clases cuando la maestra nos dijo que hicieran el trabajo solo pero yo no quería por que yo me voy tan indoligente y por eso, quería estar con la maestra indoligente del aula y con la abia que me gusta (por que ella me llevo a descansar en mi trabajo) y para, el trabajo en si no el de sacar buenas notas y así ayudarme con otras personas para así poder más ya en comeniamos y apatlar de, aunque, mi madre me lo dicho que abia a tener que saltar abland por mi mismo y con una persona.

En conclusión eso que a mi se trabaja en grupo por ayudara pero me simpas, porque yo pueda saltar abland sin que nadie me ayude.

Ahora, en este espacio, pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

Estaba en el salón de clases cuando la maestra nos dijo que hicieran el trabajo solo pero yo no quería por que yo me voy tan indoligente y por eso, quería estar con la maestra indoligente del aula y con la abia que me gusta (por que ella me llevo a descansar en mi trabajo) y para, el trabajo en si no el de sacar buenas notas y así ayudarme con otras personas para así poder más ya en comeniamos y apatlar de, aunque, mi madre me lo dicho que abia a tener que saltar abland por mi mismo y con una persona.

En conclusión eso que a mi se trabaja en grupo por ayudara pero me simpas, porque yo pueda saltar abland sin que nadie me ayude.

Ejemplo 3

En clase, hay algunas que prefieren trabajar solas mientras que otras quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

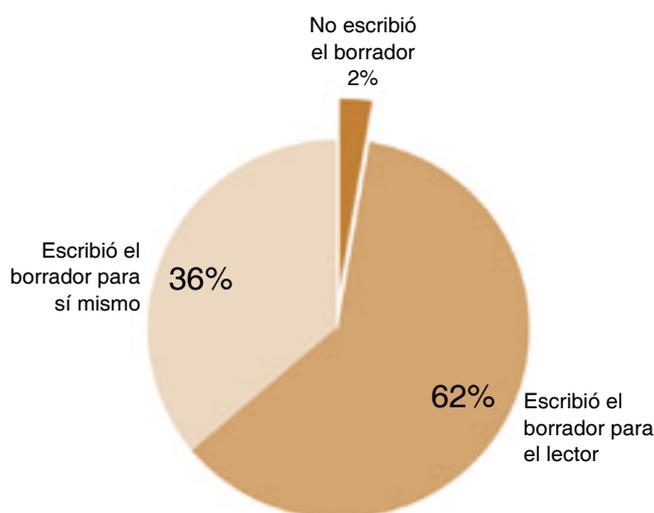
Bueno yo opino que es decisión de cada uno de poder trabajar solo o simplemente en grupo, pero a mí parecer es mejor trabajar solo, porque de esa forma me preocupa por hacerlo demasiado mejor y no depender de mis compañeros y poder salir adelante con mi propio esfuerzo y saber que no siempre se necesita a un grupo de compañeros para realizar el trabajo lo mejor posible.

Ahora, en este espacio, pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

Bueno yo opino que es decisión de cada uno de poder trabajar solo o simplemente en grupo, pero a mí parecer es mejor trabajar solo. Bueno a mí parecer es mejor trabajar solo, porque de esa forma me preocupa por hacerlo demasiado mejor y no depender de mis compañeros y poder salir adelante con mi propio esfuerzo y saber que no siempre se necesita a un grupo de compañeros para realizar el trabajo lo mejor posible.

En el ejemplo 3 (página 33), se puede apreciar que el estudiante escribe su borrador de un solo tirón, de corrido. No se aprecian tachaduras, borrones, ni otras marcas que evidencien que el estudiante ha hecho cambios en el proceso de escribir. El texto escrito en el espacio definitivo es una copia del texto escrito en el espacio del borrador. Lo único que cambia es la caligrafía, que es más cuidada, y la separación de los párrafos, que se hace más evidente en el segundo texto. Posiblemente, este estudiante, al igual que muchos otros en este grado, haya llenado el espacio del borrador solo por cumplir con la consigna, por seguir la orden. Otra posibilidad es que el estudiante piense que el borrador es la primera versión del escrito que solo debe mejorarse en aspectos superficiales al ser pasada en limpio.

Resultados



Solo el 36% de estudiantes de tercero de secundaria escribieron un borrador considerado como un texto para el autor mismo, es decir, como un escrito previo que no está dirigido a algún lector en especial, salvo para el escritor mismo. El 62% de estudiantes escribieron el borrador como un texto para el lector —sin marcas de abreviaturas, esquemas, flechas, ideas sueltas, borrones ni tachaduras—. Esto puede evidenciar que el estudiante no considera la escritura como un proceso

en el que se escriben versiones previas. Es posible que estos estudiantes hayan llenado el espacio asignado al borrador tan solo por obedecer a la instrucción, escribiendo el texto de corrido, sin detenerse a corregir, cambiar ideas, tachar palabras, etc. En algunos casos, parece que el estudiante hubiera escrito dos veces la versión definitiva: la primera vez en el espacio asignado para el borrador y la segunda —que es una copia o casi una copia de la primera— en el espacio destinado a la versión definitiva. En muchos de estos casos se puede observar en el texto definitivo la repetición de los errores del borrador, y mejoras relacionadas solo con la caligrafía o la ortografía.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DEL BORRADOR?

Estos resultados implican que, posiblemente, en la práctica en el aula, el estudiante no enfoque la escritura como un proceso de composición que pasa por fases previas y posteriores al texto final, sino solo como la elaboración de un producto acabado, fruto de la inspiración y la espontaneidad. Es probable que los docentes no enfatizen en sus estudiantes la idea de que la composición tiene distintas fases y que hacer lluvias de ideas, esquemas, borradores, relecturas y revisiones son estrategias que permiten que el texto definitivo comunique de manera más eficaz el mensaje que su autor quiere transmitir.

Probablemente, muchos docentes creen que para escribir solo se necesita tener un tema, papel, lápices y tiempo para escribir. Por otro lado, muchos de los estudiantes creen que escribir un texto es llenar la página en blanco con letras, apuntar todo lo que pasa por la

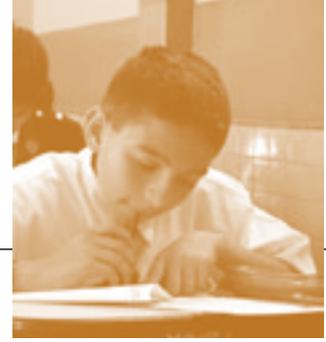
cabeza, hacerlo rápido para terminar cuanto antes. Solo quieren cumplir con una tarea y obtener una nota. Saben, además, que el profesor es el encargado de revisar y corregir, no ellos. Todo ello, por supuesto, nos conduce a la redacción de textos descuidados, con errores de coherencia, cohesión, sintaxis, léxico u ortografía.

Por otro lado, muchos borradores dan cuenta de que los estudiantes consideran que, en el texto definitivo, el escritor debe mejorar principalmente la caligrafía y/o la ortografía. Este énfasis en la mejora de aspectos superficiales es propia de los escritores noveles, pues los escritores competentes se concentran en mejorar aspectos del texto relacionados con las ideas, su organización, su conexión y el uso de palabras o frases más pertinentes para transmitirlos. Los aspectos caligráficos y/o ortográficos son secundarios y deben ser revisados en las últimas etapas de composición.

Asimismo, se cree que este producto escrito es concebido como un discurso que no necesita distinguirse del coloquial, de uso más frecuente en los adolescentes. Esto hace que el texto escrito sea visto solo como producto —y no como proceso— y, además, como producto inmediato y espontáneo —y no como producto que requiere un proceso previo de composición—.

Cabe aclarar nuevamente que la inmediatez y la espontaneidad del discurso coloquial no es pertinente en el texto escrito. La continua interacción entre el emisor y receptor en el momento de diálogo (código oral) sí hace posible rectificar y retroalimentar las ideas —llenar vacíos, completar información fragmentada, aclarar ideas confusas— que se dan de una forma casi automática en la oralidad. Sin embargo, esto no sucede en el texto escrito, pues no existe interacción durante la composición: el texto se vuelve autónomo y genera su propio contexto mientras se lee (o se escribe). Para ello, el autor necesita planificar y organizar su texto de forma que lo entienda clara y eficazmente un lector determinado. Este lector no va a estar acompañado por el escritor en persona; por tal motivo, este último debe desplegar una serie de estrategias y recursos propios del código escrito para que su texto se sostenga por sí mismo.

2 La adecuación a la consigna



En el caso de la prueba de producción de textos escritos, se propuso al estudiante escribir un texto argumentativo²¹ a partir de la siguiente consigna:

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

Se considera que un estudiante se adecua a la consigna cuando cumple con dos condiciones que se refieren al tema y al tipo de texto que escribió. En este caso concreto, el estudiante debía escribir un texto de opinión sobre si es mejor trabajar individualmente o trabajar en forma grupal.

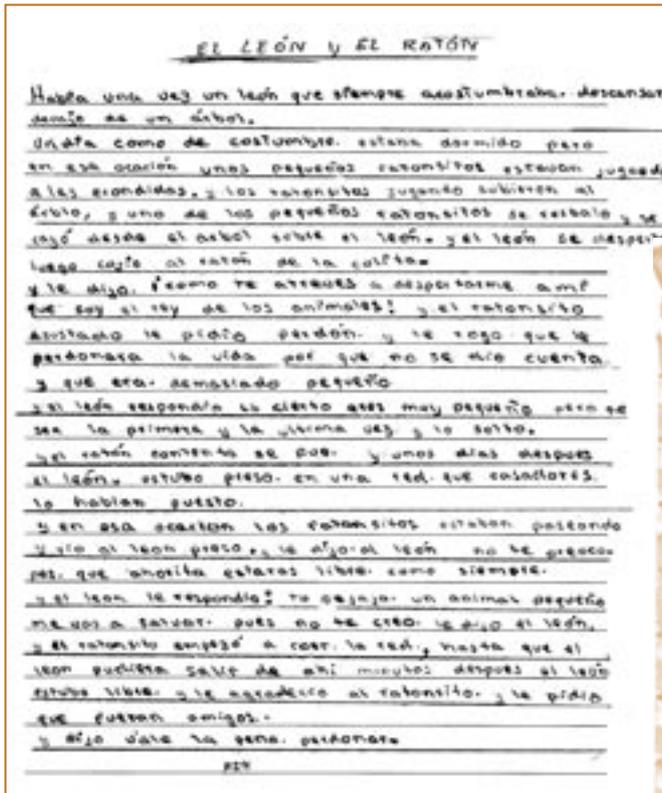
■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ SOBRE EL TEMA PROPUESTO?

La adecuación al tema solicitado fue una condición muy importante que nos permite inferir si es que el estudiante es capaz de escribir adecuándose a la consigna que se le propone. No escribir sobre el tema propuesto es evidentemente una inadecuación grave a la situación comunicativa propuesta en la consigna: si se le ha pedido al estudiante que dé su opinión sobre si es mejor trabajar individualmente o en grupo, es a todas luces inapropiado que narre un cuento fantástico, que escriba sobre el último paseo que realizó con su clase o que dé su opinión sobre cualquier otro tema, como por ejemplo, la pertinencia de que los maestros envíen tareas para la casa.

A continuación, se presenta el texto de un estudiante que no escribió sobre el tema solicitado.

21. Redactar un texto argumentativo es escribir un texto en el que se adopta una posición a favor o en contra de alguna postura que es discutible. Elaborar una argumentación da cuenta de la habilidad del escritor no solo para justificar sus opiniones sino también para reconocer las posibles debilidades y fortalezas de sus razones y hacer valoraciones justas.

Ejemplo 1



En este texto, el estudiante no sigue la instrucción y escribe un cuento protagonizado por animales y que no se relaciona en nada con la consigna propuesta.

Transcripción

EL LEÓN Y EL RATÓN

Habia una vez un león que siempre acostumbraba descansar devajo de un árbol.

Un día como de costumbre estaba dormido pero en esa ocasión unos pequeños ratoncitos estaban jugando a las escondidas, y los ratoncitos jugando subieron al árbol, y uno de los pequeños ratoncitos se resbaló y se cayó desde el árbol sobre el león, y el león se despertó luego cojió al ratón de la colita.

y le dijo: ¡como te atreves a despertarme a mi que soy el rey de los animales! y el ratoncito asustado le pidió perdón y le rogó que le perdonara la vida por que no se dio cuenta y que era demasiado pequeño

y el león respondió es cierto eres muy pequeño pero que sea la primera y la última vez y lo soltó.

y el ratón contento se fue, y unos días después el león estuvo preso en una red que casadores lo habían puesto.

y en esa ocasión los ratoncitos estaban paseando y vio al león preso, y le dijo al león no te preocupes que ahorita estarás libre como siempre.

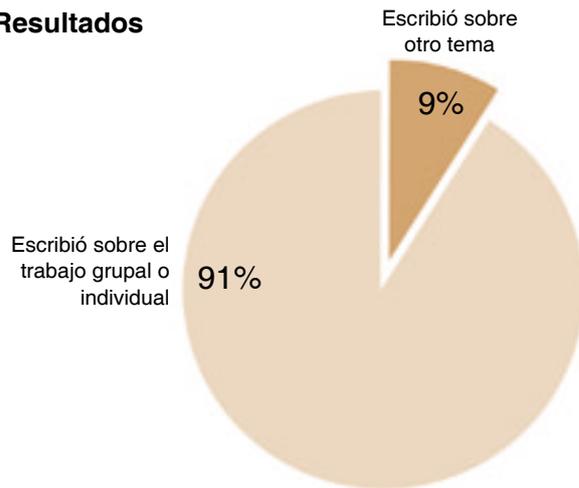
y el león le respondió: tu ja ja ja un animal pequeño me vas a salvar, pues no te creo, le dijo el león.

y el ratoncito empezó a roer la red, hasta que el león pudiera salir de ahí minutos después el león estuvo libre, y le agradeció al ratoncito, y le pidió que fueran amigos.

y dijo vale la pena perdonar.

FIN

Resultados



lo que constituye una inadecuación grave a la consigna propuesta. Estos estudiantes no han seguido en nada la indicación de la prueba; han escrito algo totalmente distinto. Estos estudiantes, probablemente, no comprendieron lo que debían hacer o no quisieron seguir las indicaciones de la prueba. La mayoría de estos estudiantes escribió un texto narrativo, por lo general, un cuento.

Como se puede apreciar en el diagrama anterior, el 91% de los estudiantes de tercero de secundaria escribió un texto sobre el tema solicitado, independientemente todavía del tipo de texto que escribió. En este porcentaje se incluye a los estudiantes que escribieron una descripción o una narración relacionada con el tema del trabajo grupal e individual.

Llama la atención observar que 9% de los estudiantes escribieron sobre un tema totalmente distinto al propuesto,

■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ UN TEXTO DE OPINIÓN SOBRE EL TEMA?

Para adecuarse a la consigna, sin embargo, no bastaba con que los estudiantes escribieran sobre el tema propuesto, sino que también debían adecuarse al tipo de texto solicitado, es decir, tenían que tomar postura a favor o en contra del trabajo individual o grupal —también se consideraron posiciones intermedias o neutrales— y sustentarla con razones.

Ejemplo 2



Transcripción

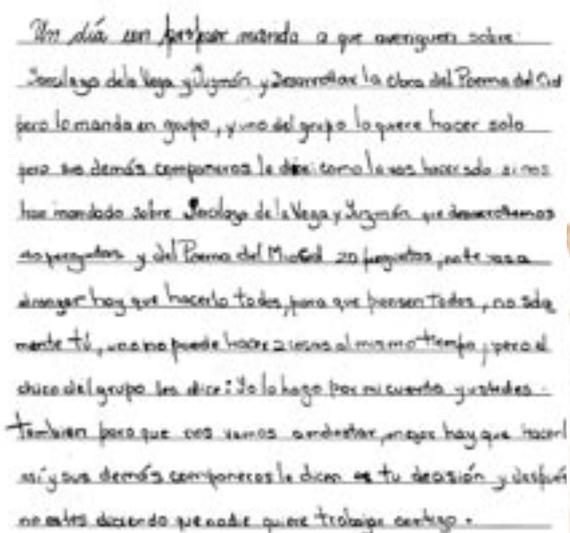
En mi clase hay alumnos que prefieren trabajar solos, pero mientras otros compañeros quieren trabajar solo y en grupo.
Un alumno estudiante puede trabajar solo si uno se prepara puede trabajar solo y puede salir adelante en la vida cotidiana.
Otros alumnos no quieren trabajar por que tienen flojera que no le gusta estudiar y otros compañeros, si quieren trabajar en grupo, si podemos trabajar en grupo podemos estudiar analizar los textos.
Alumnos que no le gusta trabajar en grupo
Alumnos que si quieren trabajar en grupo por que se puede analizar muy bien los trabajos que nos dejan. eso seria todo mi opinión de todo lo que pasa en mi clase

En este texto, el estudiante nos describe cómo se trabaja en grupo en su salón: por qué algunos trabajan, por qué algunos no, por qué a algunos les gusta trabajar así y por qué a otros no, etc. Cierra el texto con la frase “eso sería todo mi opinión”. Probablemente, este estudiante considera que opinar sobre «algo» es describir ese «algo», y eso es lo que hace en su texto. En este, no manifiesta cómo prefiere trabajar él.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de textos en los que sus autores, si bien escribieron sobre el tema de si es mejor trabajar grupalmente o individualmente, no dieron su opinión. El siguiente es un ejemplo de texto descriptivo sobre el tema.

A continuación se presenta un ejemplo de texto narrativo sobre el tema.

Ejemplo 3



Un día un profesor manda a que averiguen sobre Garcilazo de la Vega y Guzmán y Desarrollar la obra del Poema del Cid pero lo manda en grupo, y uno del grupo lo quiere hacer solo pero sus demás compañeros le dicen como lo vas hacer solo si nos han mandado sobre Garcilazo de la Vega y Guzmán que desarrollemos 40 preguntas y del Poema del Mio Cid 20 preguntas, no te vas a alcanzar hay que hacerlo todos, para que piensen todos, no solamente tú, uno no puede hacer 2 cosas al mismo tiempo, pero el chico del grupo les dice: Yo lo hago por mi cuenta y ustedes también para que nos vamos a molestar, mejor hay que hacerlo así y sus demás compañeros le dicen es tu decisión y después no estes diciendo que nadie quiere trabajar contigo.

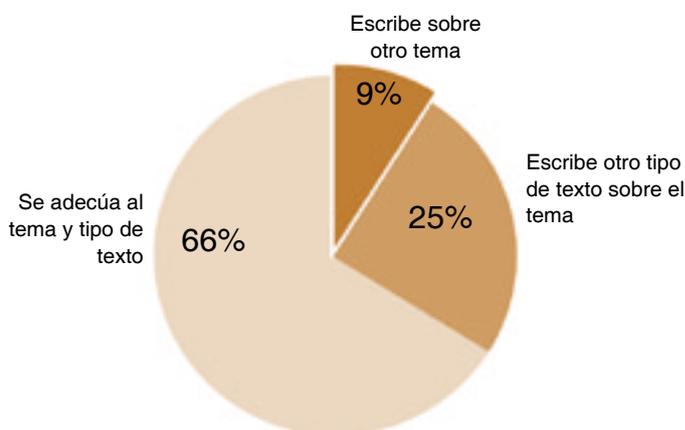
Transcripción

Un día un profesor manda a que averiguen sobre Garcilazo de la Vega y Guzmán y Desarrollar la obra del Poema del Cid pero lo manda en grupo, y uno del grupo lo quiere hacer solo pero sus demás compañeros le dicen: como lo vas hacer solo si nos han mandado sobre Garcilazo de la Vega y Guzmán que desarrollemos 40 preguntas y del Poema del Mio Cid 20 preguntas, no te vas a alcanzar hay que hacerlo todos, para que piensen todos, no solamente tú, uno no puede hacer 2 cosas al mismo tiempo, pero el chico del grupo les dice: Yo lo hago por mi cuenta y ustedes también para que nos vamos a molestar, mejor hay que hacerlo así y sus demás compañeros le dicen es tu decisión y después no estes diciendo que nadie quiere trabajar contigo.

En este texto, el estudiante narra acerca del tema propuesto: cuenta un caso que sucedió en su aula. Se podría inferir a partir de su escrito que está a favor del trabajo grupal. Sin embargo, no logra apartarse de su narración para hacer explícita su postura. Podría haber utilizado esta misma narración como argumento para su tipo de opinión. Por ejemplo, contar que al estudiante que trabajó solo le fue mal, que no pudo cumplir con la tarea que se le había mandado y que por eso él, como autor, piensa que es mejor trabajar en grupo.

Resultados

Solo el 66% de los estudiantes escribieron un texto argumentativo sobre el tema propuesto, es decir, cumplieron con las dos condiciones de la consigna —tema y tipo de texto—. El 25% de los estudiantes evaluados escribe sobre el tema pero otro tipo de texto y 9% escribe sobre otro tema distinto al propuesto en la consigna, es decir, no cumple con ninguna de las dos condiciones.



Aquellos estudiantes que redactaron una descripción se enfocaron, por lo general, en explicar cómo se trabaja solo o en grupo, en las diferencias entre los trabajos individuales y trabajos grupales, en la actitud de los alumnos frente a alguna de estas dos formas de trabajo en clase; sin embargo, en ningún momento, emitieron una opinión, implícita o explícita, sobre lo beneficioso o perjudicial que pueden ser estos tipos de trabajo.

Por otro lado, los estudiantes que escribieron textos narrativos, por lo general, contaron alguna experiencia suya o de otro compañero al hacer trabajos grupales o individuales, pero no llegaron a hacer explícita su postura acerca del tema.

Es importante señalar que, en un texto determinado, pueden coexistir diversos tipos textuales. Por ejemplo, en los cuentos, que son textos narrativos, hay muchas veces pasajes descriptivos. De la misma manera, en los textos de opinión puede haber pasajes narrativos o descriptivos. Lo que se tomó en cuenta para considerar la adecuación del estudiante al tipo de texto fue que este, en algún momento, diera su opinión sobre el tema y la explique, es decir, que las narraciones o las descripciones tuvieran como objetivo respaldar su argumentación o ubicar al lector ante el problema.

El 25% del total de estudiantes evaluados escribió otro tipo de texto sobre el tema propuesto: 4% escribió un texto narrativo sobre el tema; 19% escribió una descripción sobre el tema; y 2% escribió otro tipo de texto sobre el tema propuesto.

En el siguiente cuadro, podemos observar la distribución de los estudiantes respecto de la adecuación a las dos condiciones de la consigna.

ESCRIBIÓ UN TEXTO SOBRE EL TEMA 91%				ESCRIBIÓ UN TEXTO SOBRE OTRO TEMA 9%			
Una argumentación	Una descripción	Una narración	Otro tipo de texto	Una argumentación	Una descripción	Una narración	Otro tipo de texto
66%	19%	4%	2%	1%	1,3%	6,3%	0,4%

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LOS PROBLEMAS EN LA ADECUACIÓN COMUNICATIVA?

Una de los principales hallazgos de la prueba de comprensión de textos escritos (UMC 2005) es que los estudiantes presentan dificultades al resolver preguntas que implican evaluar el contenido y la forma de los textos. Al parecer no están acostumbrados a hacer tareas de esa índole. Los docentes se concentran más en hacer preguntas de obtención de información y, en algunos casos, preguntas sobre inferencias. Cuando los docentes hacen preguntas de reflexión, no se detienen lo suficiente en las respuestas que dan los estudiantes que suelen ser apreciaciones subjetivas y poco precisas: “Me pareció bonito el cuento”, “Me gustó la lectura porque es divertida”, “No me gustó porque el personaje era malo”, etc. Es decir, no se desarrollan de manera suficiente las capacidades argumentativas de los estudiantes; no los acostumbran a sustentar sus opiniones ni a confrontarlas con las opiniones de los demás.

Asimismo, es posible afirmar que la práctica docente se concentra exageradamente en la lectura de textos narrativos y deja de lado la lectura de textos funcionales —como los textos argumentativos—. Ello puede deberse, a su vez, a que el docente piensa que para los estudiantes puede ser más motivador y sencillo leer cuentos, fábulas y novelas cortas. Al relacionar la lectura únicamente con los textos literarios se restringe la variedad de tipos textuales a los que tiene acceso el estudiante. Para poder escribir textos argumentativos, los estudiantes necesitan leer textos argumentativos, es decir, necesitan modelos, referentes. Diversas investigaciones sostienen la importancia de la lectura en el aprendizaje del código escrito, en la medida que la frecuencia y familiaridad en la lectura, junto con otras dinámicas de aprendizaje de la escritura, harán que el estudiante vaya incorporando un modelo estructural (en tanto organización de ideas, lenguaje, intención comunicativa, etc.) adecuado a cada tipo de texto.

Esta relación entre la comprensión textual y la expresión escrita se fundamenta en diversos estudios que “demuestran que hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita”. Cassany (1996a) menciona como ejemplos estudios de Krashen (1978), Woodward y Phillips (1967), Donalson (1967), Ryan (1977) y Zeman (1969). Estos estudios comprobaron que niños, adolescentes y jóvenes que tenían habilidades en la comprensión lectora (gusto por la lectura, hábitos lectores, frecuencia en la lectura de periódicos, variedad en las lecturas) veían incrementadas tanto su competencia lectora como su competencia para escribir.

En la misma línea, Cassany cita a Frank Smith (1983), quien afirma que el aprendizaje del código escrito (o los conocimientos y habilidades de escritura) no radica exclusivamente en la enseñanza de la gramática, la ortografía ni tampoco en los manuales de redacción, pues todos estos conocimientos son de utilidad y eficacia relativas. Es la lectura la que mantiene en contacto al escritor aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita para escribir (Cassany 1996a: 93).

3 El registro



La situación comunicativa en la que se propone la elaboración del texto argumentativo es una situación formal, pues es un instrumento dirigido a una entidad pública como es el Ministerio de Educación, dentro del marco de una evaluación nacional. Los errores de registro son rasgos de informalidad que implican inadecuación a la situación comunicativa. Estos rasgos de informalidad se manifiestan en errores de distinto tipo:

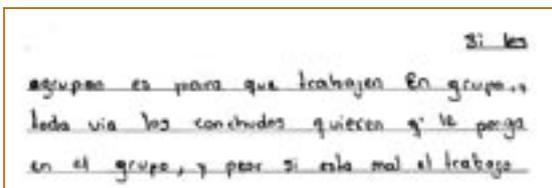
- Errores en el plano del vocabulario
- Uso de abreviaturas
- Uso de construcciones típicas del discurso informal

Es importante mencionar que el registro se corrigió solamente en los textos que cumplían con las dos condiciones de la consigna, es decir, que escribieron un texto de opinión sobre el trabajo individual y grupal.

■ ERRORES EN EL PLANO DEL VOCABULARIO

En primer lugar, analizaremos la frecuencia de apariciones de palabras o frases hechas que no se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras o frases propias de textos informales, coloquiales o que se consideran poco apropiadas para el estilo del discurso, para el “tono” del escrito. Por ejemplo, en la siguiente oración, se observa una inadecuación de registro referente al vocabulario:

Ejemplo 1



Transcripción

[...] si les agrupan es para que trabajen En grupo, y toda via los **conchudos** quieren q' le ponga en el grupo [...]

La palabra “conchudos” salta a la vista por su inadecuación. Es una palabra coloquial, propia del discurso oral, que resulta muy “fuerte” para el tono que debe tener un escrito dirigido a los evaluadores y, por eso, resulta inadecuada.

Ejemplo 2

mejor es trabajar solo que en grupo porque tu solo das
las opiniones que en tu grupo te matas dando las
opiniones mientras que los demas se la pasan fastidiando
al que esta trabajando.

Transcripción

[...] mejor es trabajar solos que en grupo porque tu solo das tus opiniones que en tu grupo **te matas** dando tus opiniones mientras que los demas **se la pasan** fastidiando al que está trabajando.

El estudiante del ejemplo 2 comete dos errores de registro en vocabulario: utiliza, primero la expresión “te matas”, luego escribe “que los demás se la pasan fastidiando”. Ambas son expresiones muy informales, propias de situaciones de mucha confianza. Para el primer caso, el estudiante debiera haber elegido palabras más formales como “te esfuerzas” o “te empeñas”; para el segundo caso, hubiera optado por oraciones como “los demás solo fastidian”, “los otros no trabajan”, “los demás no ayudan en nada”, etc.

Ejemplo 3

mejor porque a la hora de la hora no van a saber nada.

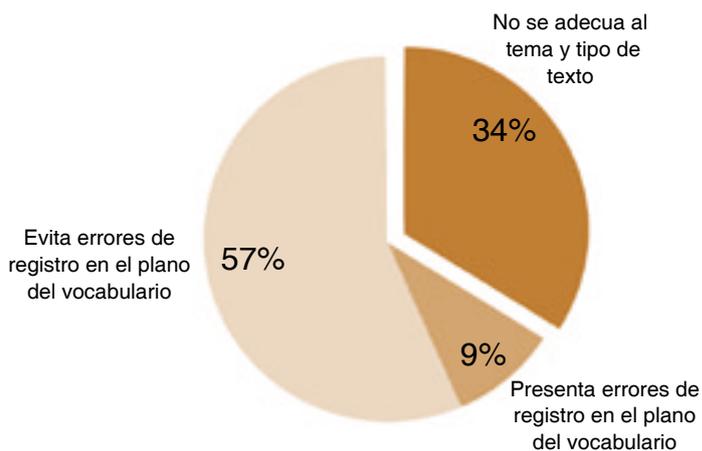
Transcripción

[...] **a la hora de la hora** no van a saber nada [...]

En el ejemplo 3 se observa la frase hecha “a la hora de la hora” que podría reemplazarse por una frase más formal como “en el momento del examen” o “a la hora de exponer el trabajo”.

En los ejemplos anteriores, el uso de este tipo de vocabulario puede hacernos suponer que los estudiantes no se han adecuado al registro formal o que no han considerado como formal a la situación de evaluación. Sin embargo, estos errores también podrían estar mostrando que el estudiante no considera el uso de estas palabras o frases como informal, es decir, que el estudiante intentó adecuarse a la situación, pero no es consciente de que estas palabras no son adecuadas a la situación concreta. En cualquier caso, la selección de palabras como las anteriores representa una inadecuación del texto a la situación de evaluación.

Resultados



El 57% de estudiantes de tercer grado de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna sin cometer errores de registro en lo referente a la selección del vocabulario. En cambio, 9% de los estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna que presenta palabras o frases inadecuadas al registro formal que requiere la situación comunicativa propuesta por la prueba.

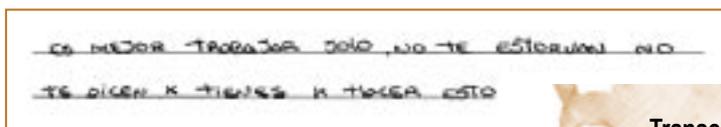
■ USO DE ABREVIATURAS COLOQUIALES

En segundo lugar, analizaremos la utilización de abreviaturas coloquiales —como “q”, “k”, “porq” y “xq”— que son recursos propios de situaciones comunicativas escritas informales. También son características de los textos escritos “para el autor mismo”.²² Al igual que en los casos anteriores, las abreviaturas fueron consideradas errores solamente en el texto definitivo.

El uso de estas abreviaturas coloquiales puede hacernos suponer que el estudiante no se ha adecuado al registro formal o que, si bien el estudiante intentó adecuarse al registro, no es consciente de que estos usos no son adecuados en la situación concreta que es formal. En cualquier caso, la presencia de este tipo de abreviaturas representa una inadecuación del texto a la situación comunicativa.

A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de error.

Ejemplo 4



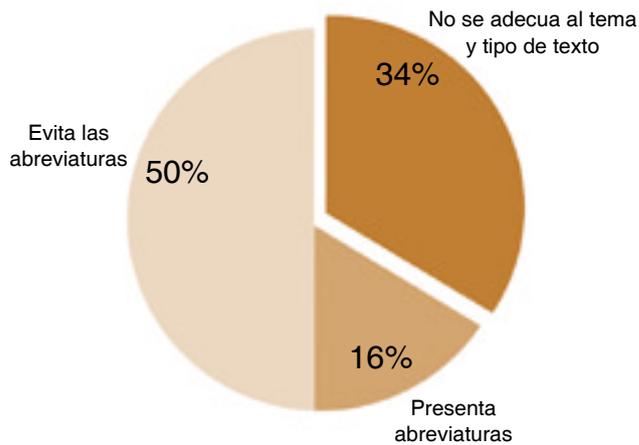
Transcripción

es mejor trabajar solo, no te estorvan, no te dicen k tienes k hacer esto [...]

En el ejemplo anterior, el estudiante hace uso de la abreviatura “k” para la palabra “que”. Este es un recurso que se puede encontrar en textos muy informales como las conversaciones por chat o los mensajes electrónicos, en los que el escritor debe “ahorrar caracteres”, es decir, debe expresar su mensaje con la menor cantidad de símbolos posible.

22. Al respecto, véase el aspecto referido al proceso de composición.

Resultados

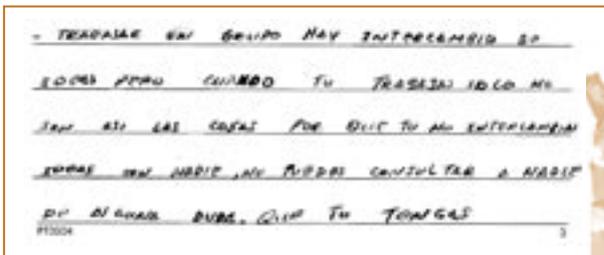


El 50% de estudiantes de tercer grado de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna en el que evitó cometer errores de este tipo; en cambio, 16% de estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna en el que utiliza abreviaturas coloquiales, que son propias de textos más informales.

■ USO DE CONSTRUCCIONES TÍPICAS DEL DISCURSO INFORMAL

Este tipo de error no se puede detectar en la intromisión de una pieza de vocabulario concreta o de una frase hecha que es inadecuada a la situación comunicativa, como en los casos anteriores. Estos errores de registro no se deben a la elección de ninguna de las palabras o frases sino, más bien, al tipo de construcción utilizado, que no se adecua al registro escrito formal. A continuación, se presentan algunos ejemplos de este tipo de error.

Ejemplo 5

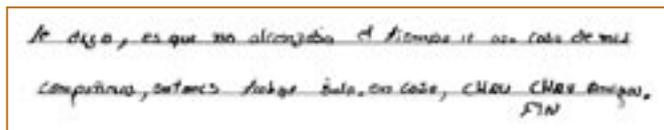


Transcripción

Trabajar en grupo hay intercambio de ideas pero cuando **tu trabajas** solo no son así las cosas por que **tu no intercambias** ideas con nadie, no puedes consultar a nadie de alguna duda. **Que tu tengas** [...]

En el ejemplo anterior, el estudiante se dirige al lector en segunda persona, lo que es típico de situaciones informales de comunicación. Este error hubiera podido evitarse con la utilización de una oración impersonal: “(Al) trabajar en grupo hay intercambio de ideas pero cuando **se trabaja** solo no son así las cosas porque no **se intercambian** ideas con nadie, no **se puede** consultar a nadie de alguna duda que **se tenga**.”

Ejemplo 6



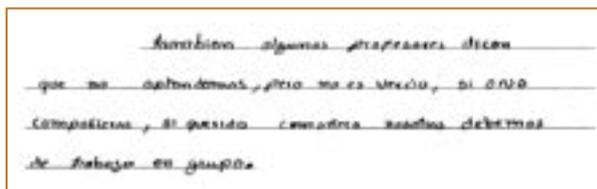
de digu, es que no alcanzaba el tiempo ir a su casa de mis
compañeros, entonces trabajé solo en casa, CHAU CHAU amigos.
FIN

Transcripción

(...) es que no alcanzaba el tiempo [de] ir a su casa de mis
compañeros, entonces trabajé solo en casa, **chau chau amigos.**
FIN

En el ejemplo 6, el estudiante se despide de su interlocutor; esta despedida es propia de situaciones escritas informales, como las cartas a los amigos o familiares. En ese sentido, la inclusión de esta despedida es una inadecuación al tipo de texto solicitado y ha sido considerado como un error de registro del tercer tipo. De la misma manera, la palabra “FIN” es propia de textos narrativos como cuentos o películas y no se adecua a la situación propuesta. En estos casos no se trata de buscar un equivalente más formal a estas expresiones (como “hasta luego” en vez de “chau”), pues no es la intromisión de una palabra informal por sí misma, sino de un tipo de construcción que no es adecuada en este tipo de texto.

Ejemplo 7



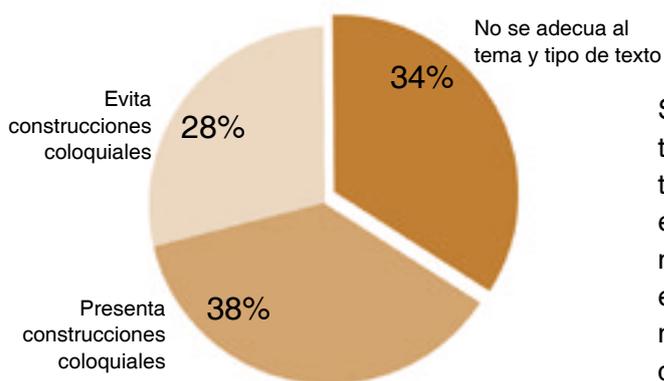
también algunos profesores dicen
que no aprendemos, pero no es verdad, si o no
compañeros, si querido compañero nosotros debemos
de trabajar en grupo

Transcripción

[...] también algunos profesores dicen
que no aprendemos, pero no es verdad, **si o no**
compañeros, si querido compañero nosotros debemos
de trabajar en grupo [...]

En el ejemplo 7, el estudiante se dirige al lector apelando a un público —a sus compañeros— para que corrobore o apoye la afirmación que acaba de pronunciar. Este es un recurso retórico propio de un texto argumentativo oral, en el que hay interacción entre el emisor y el receptor del mensaje y en esta evaluación ha sido considerado un error de registro por inadecuarse al texto escrito.

Resultados



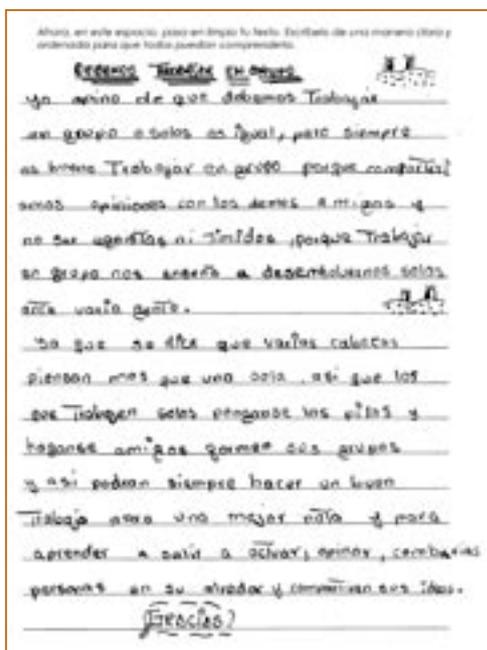
Solamente el 28% de estudiantes de tercer grado de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna que evita errores de registro como los anteriores, mientras que el 38% de estudiantes escribe un texto adecuado a la consigna que presenta errores que se relacionan con la inclusión de construcciones coloquiales. Este tipo de error es

mucho más frecuente entre los estudiantes que los referentes al vocabulario; posiblemente estos últimos, al ser más evidentes, sean más fáciles de detectar y corregir.

EJEMPLOS DE TEXTOS COMPLETOS

A continuación, se presentan dos textos de los estudiantes de tercer grado de secundaria que presentan diversas inadecuaciones de registro.

Ejemplo 8



Transcripción

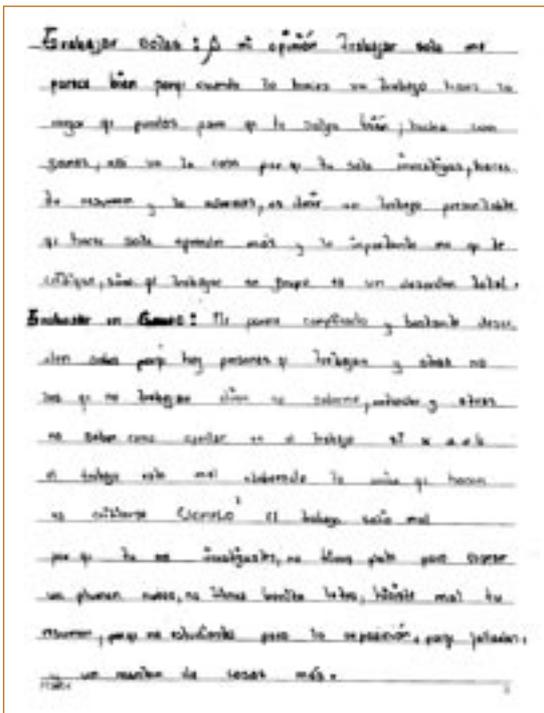
DEBEMOS TRABAJAR EN GRUPO
 yo opino de que debemos trabajar en grupo o solos es igual, pero siempre es bueno trabajar en grupo porque compartiremos opiniones con los demás amigos y no ser egoístas ni tímidos, porque trabajar en grupo nos enseña a desenvolvernos solos ante varia gente.
 ya que se dice que varias cabezas piensan más que una sola, así que los que trabajen solos pónganse las pilas y háganse amigos formen sus grupos y así podrán siempre hacer un buen trabajo para una mejor nota y para aprender a salir a actuar, opinar, combiar personas en su alrededor y compartirían sus ideas.
 GRACIAS

Este texto presenta inadecuaciones de dos tipos. Una de ellas salta a la vista. El estudiante dibujó en la prueba varias “caritas felices” (en el espacio del borrador dibujó más), como si su texto estuviera destinado a un amigo o familiar cercano.

Luego, en el segundo párrafo, utiliza la frase “ponerse las pilas” que es muy informal, lo que representa un error en el plano del vocabulario. El estudiante la utiliza para convencer a sus posibles interlocutores —en este caso, otros compañeros— de que trabajen en grupo. La frase expresa con mucha precisión y efectividad lo que el estudiante quiere transmitir y además puede resultar muy persuasiva. Sin embargo, es inadecuada para el contexto de la prueba, puesto que es propia de discursos informales, coloquiales.

Al final de su texto, el estudiante escribe la palabra “gracias”. Esto es también una inadecuación a la situación comunicativa. Esta palabra se usa generalmente en textos orales, en los que hay interacción entre los interlocutores. El estudiante agradece la atención y la respuesta del público (¿a quién le agradece este estudiante?, ¿gracias por qué?).

Ejemplo 9



Transcripción

Trabajar sola: A mi opinión trabajar sola me parece bien porq' cuando lo haces un trabajo haces lo mejor q' puedas para q' te salga bién; hecho con ganas, allí va la cosa por q' tu sola investigas, haces tu resumen y lo adornas, es decir un trabajo presentable q' hacer sola aprendes más y lo importante no q' te critique, sino q' trabajar en grupo es un desorden total. Trabajar en Grupo: Me parece complicado y bastante desordenado sabes porq' hay personas q' trabajan y otras no las q' no trabajan dicen no saberno, entender y otras no saben como aportar en el trabajo si x a o b el trabajo esta mal elaborado lo unico q' hacen es criticarse EJEMPLO El trabajo salio mal por q' tu no investigastes, no tienes plata para comprar un plumon nuevo, no tienes bonita letra, hiciste mal tu resumen, porq' no estudiastes para la exposición, por q' fallastes, y un monton de cosas mas.

Este texto presenta errores de los tres tipos. En primer lugar, la alumna utiliza muchas abreviaturas (“q”, “porq” y “x”) a lo largo de todo su escrito. En el primer párrafo, además de dirigirse al lector en segunda persona, utiliza frases coloquiales como “allí va la cosa” y “es un desorden total”. En el segundo párrafo, segunda línea, incluye expresiones como “sabes por qué”, propia del discurso oral, en el que el emisor y el receptor interactúan directamente. Luego, la estudiante escribe “si por a o b” que es un recurso típicamente oral. Al final del texto, la estudiante escribe “y un montón de cosas más”, con lo que comete un error de registro referente a la selección de vocabulario.

■ RESULTADOS GENERALES EN EL ASPECTO DE REGISTRO

Tomando en cuenta los tres tipos de error expuestos anteriormente, solo el 20% de estudiantes de tercer grado de secundaria escribe un texto adecuado a la consigna en el que no comete ningún error de registro; es decir, 46% de los estudiantes escriben un texto adecuado a la consigna en el que se presentan errores de registro de uno o varios de los tipos descritos anteriormente.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DE REGISTRO?

Es posible que muchos docentes no hagan explícita a sus estudiantes la idea de que cada situación comunicativa tiene características propias del contexto en que se produce. Es decir, no se trata de estigmatizar ni discriminar el discurso coloquial que emplean legítimamente los adolescentes, sino de colocarlo en su debido contexto comunicativo. Los textos propios de situaciones informales —como las cartas a los amigos, los correos electrónicos entre personas cercanas, las conversaciones en el chat, las conversaciones en el patio de recreo, en la playa, en una fiesta, etc.— tienen características que los diferencian de otros textos propios de situaciones más formales —como los trabajos de la escuela, los exámenes, las conversaciones con personas mayores como el director de la escuela o el jefe, las solicitudes formales, los currículum vitae, etc.—. Estas características diferentes no quieren decir que uno de los dos tipos de discurso sea mejor que el otro. Se debe poner énfasis en la necesidad de adecuarse al contexto específico cada vez. Por ejemplo, así como no es adecuado decirle al director “me tiré la pera porque estaba resfriado”, tampoco es adecuado —o al menos, un poco extraño— decirle a nuestro mejor amigo del colegio “la razón de mi inasistencia fue una infección respiratoria”. No es que ambas expresiones no puedan significar lo mismo, sino que cada una es más adecuada en algunos contextos que en otros.

No solo se debe hacer tomar conciencia a los estudiantes acerca de la adecuación del texto al contexto. También es importante explicitar qué usos son informales y qué usos no. Por ejemplo, es claro que, en un texto formal, no se deben escribir groserías o jergas; sin embargo, no muchos estudiantes son conscientes de que el uso de la segunda persona al dirigirse al lector es también un uso informal. En ese sentido, el docente debe señalar cuáles son los usos informales que se deben evitar en los textos académicos.

4 La coherencia textual



Se considera que un texto tiene coherencia textual si desarrolla las ideas en torno a un tema específico y se evidencia una organización o estructura a lo largo del texto. Asimismo, estas ideas se encuentran agrupadas entre sí en forma de frases, oraciones o párrafos.

La coherencia textual fue evaluada a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, vacíos de información e intrusión de ideas irrelevantes

Al evaluar la coherencia, solo se tomaron en cuenta los textos que cumplían con la consigna, es decir, aquellos textos de opinión sobre el tema referido al trabajo individual y grupal.

LA DISTRIBUCIÓN ADECUADA DE INFORMACIÓN

Una mala distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincide con la intención del emisor del mensaje. A continuación se presenta un texto que presenta este tipo de error.

Ejemplo 1



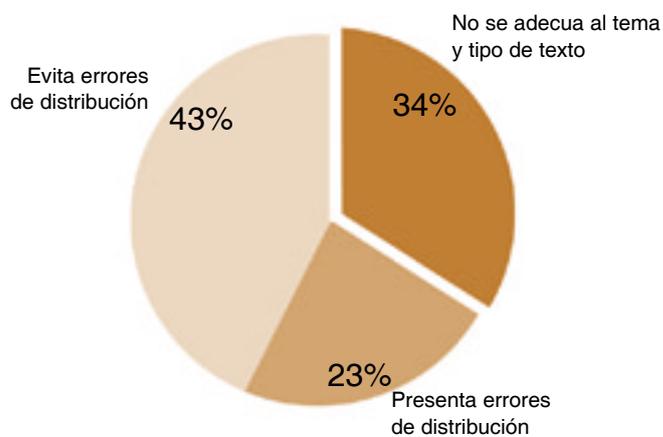
Transcripción

Bueno creo yo, que es bueno trabajar en grupo
por que se ayudan mutuamente, pero por otro
lado tambien es correcto trabajar solo y pensar
en uno mismo y en su bienestar y no estar pensando
en otras personas que no sea uno mismo, creo que
una persona para superarse y lograr una consnetración
y sus metas debe ser egoísta, y ambicioso y siempre
querer más.
Un trabajo en grupo tiene sus ventajas, ya que un
trabajo de varias personas es más trabajado y tiene más
información de cada miembro. Aparte de trabajar en
grupo ya sea por trabajo ó estudio tambien uno
aprende constumbres buenas y malas, en la propuesta
de trabajar solo uno ahí tambien adquiere mejor con-
snetración y pone todo de sí para que salga correcto y
sin ninguna equivocación. Trabajar solo tambien tiene gran ventaja es de tener
o adquirir mas reconocimiento por el esfuerzo y el trabajo de de uno mismo
creo y opino que las dos opciones son buenas, todo depende de uno mismo.

En este ejemplo, el estudiante comienza por escribir que es bueno trabajar en grupo y da una razón (líneas 1 a 4). Luego agrega que trabajar individualmente también es “correcto” y presenta sus argumentos (líneas 3 a 8). En el segundo párrafo retoma la idea de que el trabajo grupal tiene ventajas y presenta un nuevo argumento (línea 9 a 11). A continuación agrega la idea de que al trabajar en grupo se aprenden costumbres buenas y malas, e inmediatamente después escribe que trabajar individualmente *también* permite al estudiante tener más concentración (línea 14) —lo que no queda claro, porque en ningún momento se dice que trabajar en grupo permite a los estudiantes concentrarse—. Esta confusión parece ocurrir porque el estudiante no sabe utilizar el conector “también” adecuadamente, lo que es confirmado en la línea 16 cuando agrega que trabajar solo *también* tiene una gran ventaja. Finalmente, el estudiante termina su texto escribiendo la idea de que ambas formas de trabajar son buenas.

En general, el texto es un entramado confuso de ideas en el que no queda del todo clara la postura de su autor hasta llegar a la última línea. Esto se debe en parte a que el estudiante no ha agrupado adecuadamente las ideas que presentan las ventajas y desventajas de las dos formas de trabajo, es decir, las ideas no están bien distribuidas a lo largo del texto. Para un escritor experto es posible intercalar ideas de distintas posturas sin caer en la incoherencia al tener un adecuado uso de conectores lógicos, pero en este caso el estudiante no utiliza los conectores adecuadamente, lo que hace que la relación entre las ideas no sea clara y de la impresión de que es un texto desordenado y contradictorio.

Resultados



Solo el 43% de estudiantes de tercero de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna sin errores de distribución. El 23% de los estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna que presenta errores como los del ejemplo anterior.

■ LA AUSENCIA DE REPETICIÓN INNECESARIA DE IDEAS

De la misma manera que en la distribución, la repetición innecesaria puede causar que el lector haga una mala interpretación del mensaje global del texto. A continuación se presenta un texto que ejemplifica el error de repetición innecesaria de información.

Ejemplo 2

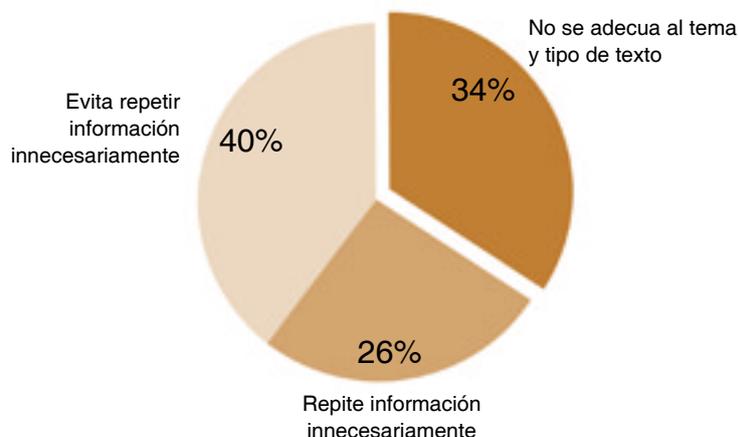


Transcripción

Los trabajos grupales:	1
Los trabajos grupales se dan en los colegios y escuelas a los alumnos les encanta por dos motivos vien para aprender y compartir ideas con sus compañeros o para jugar . A algunos alumnos les gusta para que aprendan más pero son muy pocos a la mayoría solo les interesa sólo para jugar .	2-6
Un joven que estaba en el colegio le gustaba hacer grupos pero le gustaba para que juegue y no para que estudie mientras que el jugaba sus demás compañeros lo hacían el trabajo un día el profesor tomo examen horal y el no respondió la pregunta, eso le paso por no tomar interes en el trabajo él se desaprobó en ese exámen.	7-12
Cuando se hace un trabajo grupal se debe tomar interés porque también se aprende más con los compañeros Pero la mayoría solo les gusta trabajo grupal para jugar	13-15
Entonces sería mejor trabajar solos así el alumno tomará importancia al trabajo.	16-17

El estudiante repite tres veces, a lo largo de su texto, que hay algunos alumnos que trabajan en grupo solo para jugar. La primera vez, cuando presenta a los dos tipos de estudiantes que les gusta trabajar en grupo. La segunda vez, una línea más abajo, para expresar la idea de que a la mayoría solo les gusta trabajar en grupo para jugar. Esta segunda aparición aporta algo de información distinta, aunque también repite innecesariamente parte de la oración anterior. La tercera aparición es más irrelevante: aparece luego del conector “pero” como si fuera a plantear un contraargumento; por ello, la información repetida confunde al lector y desorienta su interpretación.

Resultados



Solo el 40% de estudiantes de tercero de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna en el que se evitó cometer errores de repetición innecesaria de la información. Un 26% de los estudiantes escribió un texto acorde con la consigna que presenta errores de este tipo.

■ LA AUSENCIA DE CONTRADICCIÓN ENTRE LAS IDEAS, VACÍOS DE INFORMACIÓN E INTROMISIÓN DE IDEAS IRRELEVANTES

Errores como la contradicción entre las ideas, los vacíos de información y la intromisión de ideas irrelevantes afectan de manera significativa la coherencia global de los textos. A continuación, se presenta un texto que presenta este último tipo de error.

Ejemplo 3



Transcripción

Bueno en mi salon hay alumnos que prefieren aser solos	1
por que asi es mas facil trabajar en el hogar pero	2
tambien es demaciado costoso cuando deja un trabajo	3
de internet etc. por que tenemos que mandar a	4
tipiar, y no tiene demaciada economía. mi padre	5
Pero trabajar en grupal es mucho mejor por que	6
nos podemos ayudar en los trabajos o encual-	7
quier cosa que nos deja.	8
Pero para trabajar en grupal se necesita mucho	9
tiempo como para ir a la biblioteca emprestarnos	10
un libro buscar el tema que vuscamos y si	11
no encontramos pedir otro y al toque nos pasa el	12
tiempo. y tiempo para que por ejemplo: yo mis	13
padres venden afuera del colegio en una y necesita	14
mi ayuda para ayudarlos y no puedo claro	15
que si los ayudo pero no tanto como yo quiero, pero	16
lo que mas hago es cuidar a mis hermanos menores.	17

Fin

En este ejemplo, puede apreciarse cómo el estudiante se desvía del tema en su último párrafo. Incluye la información de que él debe ayudar a sus padres, aparentemente como argumento para apoyar la idea de que trabajar en grupo quita mucho tiempo. Sin embargo, la intromisión de esta información no es pertinente hasta el punto de que el estudiante no llega a hacer explícita su postura. Más bien, se pierde en explicaciones que no vienen al caso para el tema del texto.

A continuación, se presenta un texto que presenta ciertas contradicciones en su contenido.

Ejemplo 4

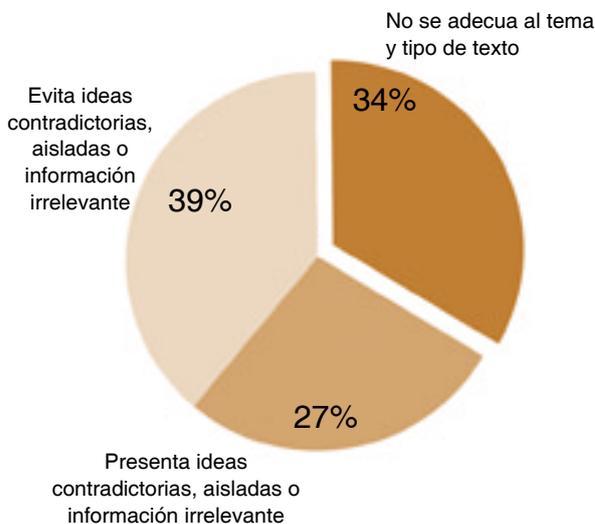


Transcripción

Yo hopino en el texto mejor trabajar es solos 1
 Yo digo cuando hacen en grupos se forman los 2
 alumnos aveses pelean, se discuten se faltan de 3
 respeto, y mucho mas lo hacen. Pero siempre es 4
 bueno trabajar en grupos porque los profesores 5
 aveses nos deja trabajo grupal para hacer 6
 en grupos en un papelógrafo para hacer y 7
 exponer todo el grupo para su nota también 8
 hay alumnos que prefieren trabajar solos pero 9
 el profesor. Lo dice no bale hacer trabajos grupales 10
 solos. Lo dice el profesor tienen que formar un grupo 11
 para hacer los trabajos y lo exponen todos 12
 en la pizarra hacia el profesor y 13
 alumnos para su nota del trabajo 14
 cuando el profesor dice hacer solos el 15
 trabajo allí si se puede hacer solos 16
 el trabajo en su casa 17

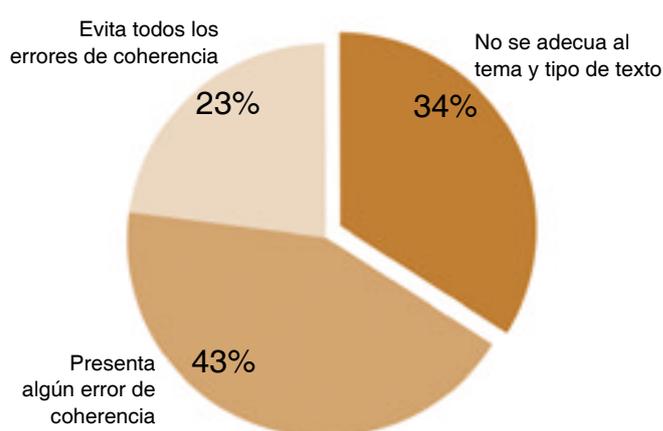
En este texto, el estudiante comienza explicitando su postura frente al tema: es mejor trabajar solos. En seguida presenta sus razones. Sin embargo, en la línea 4, escribe que siempre es bueno trabajar en grupo y presenta sus razones para afirmar esto. Aparentemente, el estudiante ha querido expresar que ambas formas de trabajo tienen sus ventajas y desventajas; sin embargo, lo ha hecho de una manera tal que ambas ideas aparecen como contradictorias. Este error se hubiera podido evitar si el alumno explicitaba la relación entre ambas ideas con conectores y frases explicativas apropiadas. Por ejemplo: “Si bien es mejor trabajar solo, a veces es bueno trabajar en grupo, porque...”.

Resultados



Solo el 39% de estudiantes de tercero de secundaria escribe un texto acorde con la consigna en el que evita presentar contradicciones, ideas irrelevantes para el escrito, y vacíos de sentido, es decir, presenta sus ideas de manera organizada y lógica. En cambio, el 27% de los estudiantes evaluados que escribió de acuerdo a la consigna cometió errores como los anteriores que, en general, afectan gravemente la comprensión del texto.

Resultados generales en el aspecto de coherencia textual



Solamente el 23% de estudiantes de tercer grado de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna que es coherente de acuerdo con los tres criterios observados. En otras palabras, menos de la mitad de los estudiantes de este grado escriben textos argumentativos de forma organizada, lógica, sin digresiones —y, por lo tanto, no presentan errores de distribución, repetición de información ni de contradicción o intromisión de información irrelevante—. El 43%

restante de estudiantes que siguió la consigna presenta errores de coherencia en su texto; estos errores implican el riesgo de una interpretación inadecuada o confusa de la información y la posibilidad de una comunicación ineficaz del mensaje.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN LA COHERENCIA TEXTUAL?

Es importante mencionar que los tres problemas de la coherencia textual analizados —la mala distribución, la repetición innecesaria y la contradicción o intromisión de información no relevante— están relacionados muchas veces con la planificación y la organización previa de la información. Los resultados reflejan que la mayoría de estudiantes, probablemente, ha escrito sus ideas tal como les iban viniendo a la mente.²³ Es decir, probablemente, dichos estudiantes no han elaborado un plan previo que les permitiera ordenar mejor sus ideas antes de trasladarlas al texto final. Además, estos errores nos dan indicios de que posiblemente los estudiantes tampoco le hayan prestado importancia a la revisión de sus escritos, puesto que estos presentaron en muchos casos errores que hubieran podido ser detectados en una relectura del texto.

Otra de las probables causas de que un gran porcentaje de estudiantes presente incoherencias en sus textos es la exagerada importancia que los docentes y alumnos han dado al aspecto normativo de la escritura en desmedro del aspecto de coherencia, cohesión y adecuación comunicativa. Si bien las convenciones ortográficas desempeñan una función relevante en los procesos de corrección y revisión en la redacción del texto, el aspecto central en la función comunicativa de un texto escrito es aquel que está relacionado con el entendimiento eficaz del escrito producido por el autor (organización de ideas y adecuación comunicativa).

23. Incluso suponiendo que hubieran escrito un borrador, lo más probable es que lo hicieran simplemente como un seguimiento mecánico de la instrucción y que la redacción del texto definitivo haya sido simplemente la transcripción o copia del borrador, con todos sus errores. En algunos casos, las únicas diferencias entre el borrador y la versión final se encuentran generalmente en el plano de la presentación: caligrafía, subrayado de los títulos, distribución del texto en el espacio asignado, etc.

Asimismo, debe considerarse que los errores de coherencia afectan principalmente el contenido (ideas, propósito, estructura) del texto y, por lo tanto, este tendrá deficiencias de significado y de comunicación. Ello generará ideas parcialmente desarrolladas, errores de organización, etc. En cambio, la normativa ortográfica afecta principalmente la forma del texto. Esto puede solucionarse en la última fase del proceso, luego de que se ha asegurado la coherencia textual.

5 | La cohesión textual



La cohesión textual está relacionada muy cercanamente con la coherencia y consiste en la interconexión de las frases por medio de relaciones léxico-gramaticales, que pueden ser de referencia y de conexión, y por medio de los signos de puntuación. Estas conexiones son algunas de las manifestaciones externas de la coherencia del texto que hacen explícitas las relaciones lógicas entre las frases y oraciones. Errores e imprecisiones en el uso de conectores y puntuación pueden hacer que el mensaje sea incoherente.

Para evaluar la cohesión textual, se han tomado en cuenta el empleo de dos elementos cohesivos:

- Los conectores lógicos
- El punto seguido

■ LOS CONECTORES LÓGICOS

La presencia de conectores lógicos es relevante en el aspecto de cohesión, pues son marcadores textuales que relacionan las ideas y orientan al lector para que la comunicación sea más eficaz. La pertinencia de estas unidades vinculantes hace posible que el texto no sea un listado de ideas sino un conjunto o entramado de relaciones entre oraciones y entre párrafos.

Para detectar los errores de conectores lógicos, se llevó a cabo el siguiente procedimiento. Con independencia del hecho de que el texto sea o no adecuado a la consigna, se precisaron los límites entre las oraciones.²⁴ Considerando tanto las relaciones entre esas oraciones como las relaciones internas en la oración, se contaron como errores en el uso de conectores los casos en que el estudiante empleaba como nexos inter o intraoracional un conector inadecuado y los casos en que el estudiante empleaba incorrectamente nexos coordinantes y subordinantes.

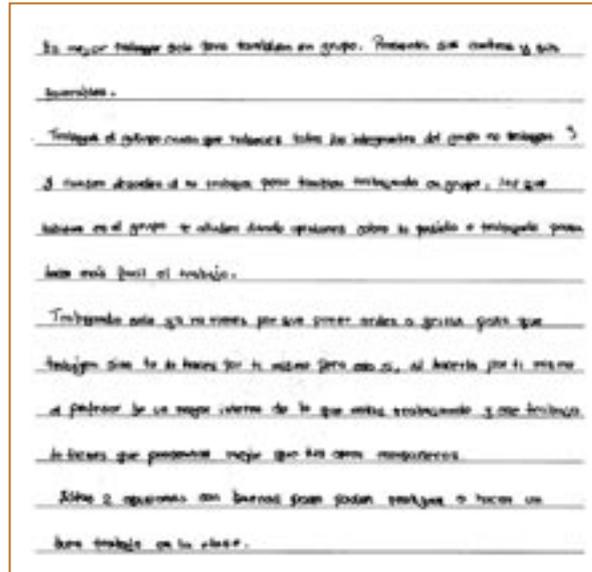
Por ejemplo, para determinar la corrección del uso de “también”, se tuvo en cuenta que este nexo se usara para afirmar la igualdad, semejanza, conformidad o relación de una cosa, una acción o un atributo con otros ya nombrados, por ejemplo, “El profesor no solo es exigente, **también** es muy irritable”. En cambio, la oración “El profesor es exigente y **también** nos puso mala nota” presenta un error, porque no se están sumando atributos de la misma índole. En cuanto al uso de pero, se tuvo en cuenta si cumplía la función de contraponer un concepto a otro, por ejemplo “Mi compañera es estudiosa y responsable **pero** faltó al examen”. En cambio, en la oración “Mi compañera es estudiosa y responsable **pero** le gusta

24. En la descripción del aspecto 6 (adecuación gramatical), se explicará con mayor detalle la delimitación de las oraciones del texto.

mucho trabajar en grupo” presenta un error, porque ser estudioso no se opone a querer trabajar en grupo.

A continuación se presentan dos textos que presentan errores de conectores lógicos.

Ejemplo 1



Este texto presenta tres errores en el uso de conectores: en las líneas 1, 4 y 8.

En la primera oración, el estudiante utiliza de forma incorrecta el “pero”, pues este conector se utiliza para contraponer dos proposiciones y, en este caso, lo que el estudiante propone, y que luego se evidencia de forma más clara en el resto de su texto, es que ambas pueden ser buenas formas de trabajar. Hubiera sido más claro escribir

Transcripción	
Es mejor trabajar solo pero también en grupo. Presenta sus contras y sus favorables.	1
	2
Trabajar en grupo causa que habeces todos los integrantes del grupo no trabajen y causen desorden al no trabajar pero tambien trabajando en grupo; los que habitan en el grupo te alluden dando opiniones sobre lo pedido o trabajado para hacer más fácil el trabajo.	3
	4
	5
	6
Trabajando solo ya no tienes por que poner orden o gritar para que trabajen sino tu lo haces por ti mismo pero eso si, al hacerlo por ti mismo	7
	8
	9
	10
Estas 2 opiniones son buenas para poder trabajar o hacer un	11
buen trabajo en la clase.	12

“Las dos son buenas formas de trabajar”, por ejemplo.

En las líneas 4 y 8, el estudiante vuelve a utilizar incorrectamente el conector “pero”, pues lo utiliza para contraponer ideas que no se oponen al mismo nivel. En ambos casos, hubiera sido mejor que el estudiante escribiera un punto y seguido entre las proposiciones.

Ejemplo 2

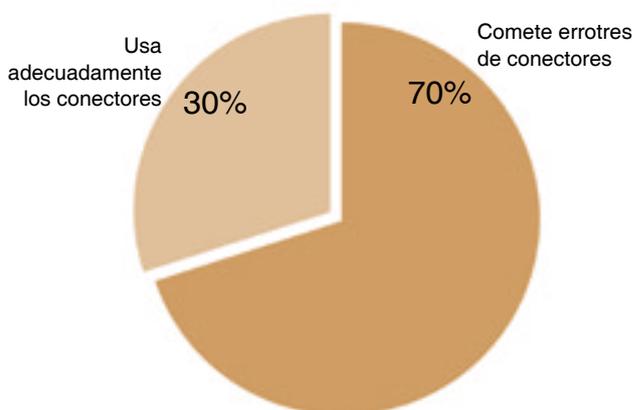
Es mejor trabajar solo porque cuando trabajan en grupo hacen mucha bulla y más que chismócean y también juegan y así no avanzan el trabajo y no hacen la tarea pero cuando haces solo no hay ni bulla ni chismes que te hacen desentender el trabajo que estas haciendo y lo haces mejor y así aprendes más y se más cuando otros no hicieron el trabajo más se preocuparon jugar y chismoscear y así no se trabaja, es mejor trabajar solo y todos deben trabajar para que sepan más sobre el trabajo y tienes una buena nota en el curso y otros una mala nota.

Transcripción

Es mejor trabajar solo porque cuando trabajan	1
en grupo hacen mucha bulla y más que chismócean y	2
también juegan y así no avanzan el trabajo y no hacen la	3
tarea pero cuando haces solo no hay ni bulla ni chismes	4
que te hacen desentender el trabajo que estas haciendo	5
y lo haces mejor y así aprendes más y se más	6
cuando otros no hicieron el trabajo más se preocuparon	7
jugar y chismoscear y así no se trabaja, es mejor	8
trabajar solo y todos deben trabajar para que	9
saben más sobre el trabajo y tienes una buena	10
nota en el curso y otros una mala nota.	11

En el texto 2, no se observa ningún punto y seguido, como si todo el texto fuera una sola oración. El estudiante utiliza reiteradamente el conector “y”, lo que es un recurso de cohesión típico del discurso oral. En un texto escrito, este recurso ocasiona que el lector se desoriente por momentos cuando intenta segmentar las diferentes partes del discurso, pues el nexa “y” coordina las oraciones de manera innecesaria: hubiera sido más adecuado escribir punto y seguido para delimitar las oraciones. Asimismo, el estudiante utiliza inadecuadamente el conector “pero” en la línea 4, pues opone proposiciones que están a niveles distintos. También en ese caso hubiera sido más correcto usar un punto y seguido.

Resultados



Solo el 30% de estudiantes de tercero de secundaria no comete en su texto errores en el uso de conectores. Solo estos estudiantes escriben textos en los que todos los nexos lógicos son adecuados para explicitar las relaciones entre las ideas que son parte del mensaje global. Es decir, el 70% de estudiantes de este grado incurre en uno o más errores en el uso de estos marcadores textuales. Los errores en el uso de conectores alteran la interpretación del lector, pues no lo guían en la adecuada interpretación de las relaciones entre los enunciados.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL USO DE CONECTORES?

Una de las probables causas de que no se usen los conectores es, nuevamente, la creencia del estudiante de que el texto escrito es un calco del discurso oral, en el que a veces no hay conectores explícitos y/o predomina el uso de la conjunción “y” como marcador reiterativo o enfático.

Asimismo, otra posible causa radica en el desconocimiento del significado y de la función de ciertos conectores; por ejemplo, que “pero” sirve para expresar contraste, que “porque” sirve para explicitar relaciones de causalidad, que “aunque” es un conector con función concesiva. A veces, los estudiantes usan los conectores indistintamente, guiándose por el hecho de que “suena bien”, pero no porque sepan qué relaciones están expresando entre las ideas. Los docentes muchas veces no enfatizan la idea de que el texto tiene como objetivo transmitir un mensaje, para lo que es necesario estructurar su contenido, organizar y conectar las ideas para que explícitamente se entienda la relación que hay entre ellas y así el texto sea eficaz.

■ EL PUNTO Y SEGUIDO

En la prueba de producción de textos, se evaluó el uso del punto por considerarse un signo gráfico de uso imprescindible en la cohesión global de un texto. El punto señala la independencia sintáctica entre los enunciados que separan y también indica al lector que el nuevo enunciado describe un elemento particular del discurso que va construyéndose en el texto. En ese sentido, el punto cierra unidades mínimas textuales en el interior de una unidad mayor —el párrafo—. Sin embargo, el lector debe entender que se mantiene una continuidad en el contexto entre ambos. En otras palabras, los enunciados textuales separados por punto seguido desarrollan el subtema del párrafo.

En esta evaluación, se consideraron errores de uso del punto aquellos casos en los que había ausencia del signo de puntuación —cuando el estudiante no colocaba un punto seguido que era obligatorio— y cuando se presentaba el signo de puntuación en un lugar que cortaba la estructura de la oración —como, por ejemplo entre sujeto y predicado o entre un artículo y un sustantivo, entre el verbo y su objeto directo, etc.—.

Ejemplo 3

A mi opinión las dos formas dadas son buenas para mejor es trabajar en grupo porque al trabajar en grupo tus compañeros y tú comparten opiniones de cada uno, es mejor porque trabajan muchas cabezas más y se podrá terminar más rápido el trabajo dado por las maestras, en conclusión al trabajar solos si trabajamos bien la nota que pondrá la profesora será solamente para una alumna en cambio cuando trabajamos en grupo la nota es para todo el grupo no solo para una alumna. Ninguna de las dos formas es mala porque las dos cosas tienen una cosa buena, en las dos formas se trabaja en clase pero en mi caso a mí me gusta trabajar en grupo porque todas mis compañeras escuchan mis opiniones que yo les doy a todas.

Transcripción

A mi opinión las dos formas dadas son 1
buenas pero mejor es trabajar en grupo por- 2
que al trabajar en grupo tus compañeros y tú 3
comparten opiniones de cada uno, **es** mejor 4
porque trabajan muchas cabezas más y se podrá 5
terminar más rápido el trabajo dado por las 6
maestras, **en** conclusión al trabajar solos si 7
trabajamos bien la nota que pondrá la profesora 8
será solamente para una alumna en cambio cuan- 9
do trabajamos en grupo la nota es para 10
todo el grupo no solo para una alumna. 11
Ninguna de las dos formas es mala porque las 12
dos cosas tienen una cosa buena, **en** las dos 13
formas se trabaja en clase pero en mi 14
caso a mí me gusta trabajar en grupo 15
porque todas mis compañeras escuchan 16
mis opiniones que yo les doy a todos. 17

En el texto 3, la estudiante sí segmenta las oraciones del discurso; sin embargo, lo hace con un signo de puntuación inadecuado: coloca comas en vez de punto y seguido. La estudiante incurre tres veces en el error: en las líneas 4, 7 y 13.

A continuación se muestra un texto que presenta otro tipo de error de puntuación.

Ejemplo 4

Es mejor trabajar en grupo por que te dan varias ideas, derrepente las que tú no tienes en mente. sobre el trabajo que te ha designado el profesor algunos te ayudan en dar ideas, y otros pueden escribir, pero que haiga bastante coordinación entre todos. Algunas personas desean hacer solo su trabajo, porque no necesitan la ayuda de los demás. Pero yo digo; que siempre tenemos que hacer trabajo en grupo para ver que ideas tienen los demás compañeros, y con bastante disciplina.

Transcripción

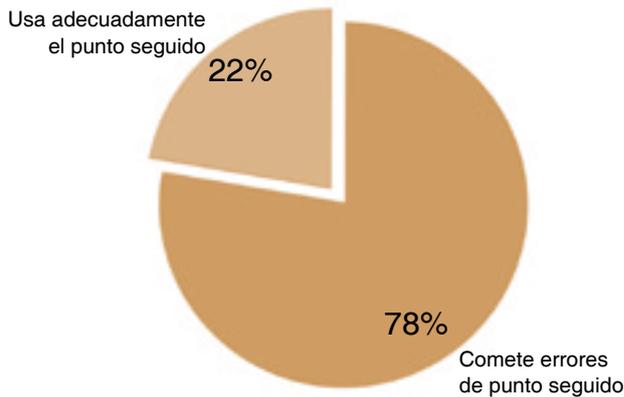
Es mejor trabajar en grupo por que te 1
dan varias ideas, derrepente las que tú 2
no tienes en mente. 3
sobre el trabajo que te ha designado el 4
profesor. Algunos te ayudan en dar ideas, 5
y otros pueden escribir, pero que haiga 6
bastante coordinación entre todos. 7
Algunas personas desean hacer solo 8
su trabajo porque no necesitan la 9
ayuda de los demás. 10
Pero yo digo; que siempre tenemos que hacer 11
trabajo en grupo para ver que ideas 12
tienen los demás compañeros, 13
y con bastante disciplina. 14

En la línea 4, el estudiante escribe la frase “sobre el trabajo que te ha asignado el profesor” entre puntos, sin que esta sea una oración. La frase anterior es parte de una oración más

amplia; sin embargo, no se puede saber cuál es: la anterior oración (“Es mejor trabajar en grupo por que te dan varias ideas, derrepente las que tú no tienes en mente”) o la posterior (“Algunos te ayudan en dar ideas, y otros pueden escribir”). Al escribir el punto y seguido, el estudiante corta el sentido de la oración.

Asimismo, en la línea 11, el estudiante escribe punto y coma entre “pero yo digo” y “que siempre tenemos [...]” con lo que separa el verbo del objeto directo; sin embargo, el punto y coma no fue evaluado, así que este último error no se contabilizó.

Resultados



Solamente el 22% de estudiantes de tercero de secundaria no cometió errores en el uso del punto, mientras que el 78% de estudiantes de tercer grado de secundaria comete al menos un error. En la mayoría de los casos, los errores se debieron a que los estudiantes utilizaron la coma en vez del punto para separar las oraciones.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL USO DE LA PUNTUACIÓN?

Una de las posibles causas es la confusión que existe entre la entonación y la puntuación.²⁵ Es frecuente en la práctica docente y en el contenido de varios materiales educativos decir que la puntuación indica la entonación y las pausas orales. Se les dice a los estudiantes que coloquen coma cuando encuentran una pausa corta y un punto cuando encuentran una pausa larga. Ello genera la construcción de frases como estas:

Aunque los trabajos en grupo no son bien vistos por los estudiantes de nuestro salón porque siempre uno hace más que otros y el profesor no se da cuenta. Son recomendables para que se acabe el trabajo de investigación en menos tiempo y todos aprendan.

En este caso, los estudiantes pueden afirmar que deben hacer una pausa larga luego de “no se da cuenta”, porque la oración es demasiado larga. Debido a esta pausa (necesaria para tomar aire para seguir leyendo), colocan un punto seguido antes de “Son recomendables [...]”. Sin embargo, por destacar la entonación, pierden de vista la organización de las ideas

25. Al respecto, Cassany (1996a) afirma que, al relacionar puntuación con entonación, “caemos en una confusión teórica de fondo que, a la larga, termina desorientando al aprendiz y distrayéndolo de las auténticas funciones de la puntuación”. También Ferreiro (1999) menciona que la entonación en sí misma no está representada gráficamente (solo, y es discutible, los signos de interrogación o admiración). Al respecto dice: “Una de las funciones fundamentales de la puntuación es indicar unidades de procesamiento, en espacios mucho mayores que el de la palabra. Los espacios en blanco entre palabras ya indican ciertas unidades de procesamiento, pero estas otras marcas (las de puntuación) señalan unidades mayores”.

en un texto. El punto en este caso origina un error de anacoluto:²⁶ la primera oración no tiene verbo principal, es decir, no tiene predicado; la segunda oración no tiene sujeto.

Cabe aclarar, entonces, que la puntuación no copia las pausas que hacemos al pronunciar un texto. La función de la puntuación en la escritura no se subordina a una mera transcripción de la oralidad, sino a una ordenación sintáctica y semántica que obedece a la naturaleza del código escrito.

26. Más adelante, en el aspecto de adecuación gramatical, se presenta una explicación más detallada de este tipo de error.



Para evaluar la construcción de oraciones, en primer lugar, se identificaron las oraciones de cada texto, porque se partió del supuesto de que los escritores más competentes tienen una mayor proporción de oraciones bien construidas, pues cometen menos errores y más aciertos.

En el texto, fueron delimitadas las oraciones tal como corresponderían a una puntuación correcta y no guiándose necesariamente por los signos de puntuación y/o las mayúsculas que haya colocado el estudiante. Si, por ejemplo, se enumeran acciones —o acciones y atributos— muy ligados semánticamente y lo suficientemente breves como para constituir en conjunto una única figura tonal y de sentido, se contó una sola oración (por ejemplo: “Se ponen a hacer mucho ruido y se ponen a jugar y a distraerse”; o el caso del siguiente enunciado: “Esas alumnas viven en el barrio, trabajan todo el día y faltan al colegio”). Si, en cambio, las estructuras vinculadas son más extensas y menos cercanas semánticamente, fueron consideradas como una oración a cada una de ellas (por ejemplo, “Esas alumnas viven en el barrio, trabajan todo el día y faltan al colegio, también tienen varios hermanitos que tienen que cuidar” es considerada como dos oraciones separadas: “Esas alumnas viven en el barrio, trabajan todo el día y faltan al colegio” y “también tienen varios hermanitos que tienen que cuidar”).

Luego de delimitar las oraciones, se contaron aquellas que presentaban algún error sintáctico, es decir, se contaron las oraciones mal construidas según los siguientes criterios:

- No concordancia entre sujeto y verbo
Por ejemplo: “Mis compañeros que más saben trata de hacer las cosas solo”.
- No concordancia entre sustantivo y adjetivo
Por ejemplo: “Su profesora estaba furioso”.
- No concordancia entre nombre y pronombre
Por ejemplo: “Fueron a pedirles permiso a la profesora que estaba molesta”.
- Relación de correferencia sin concordancia en género y/o número
Por ejemplo: “Generalmente el estudiante más ocioso no hace nada en los trabajos en grupo. Pero sí se benefician con la nota”.
- Repeticiones de sujetos u objetos en el interior de la oración
Por ejemplo: “Al cuaderno yo le tengo que hacer la carátula al cuaderno”.
- Alteraciones del orden normal de la frase
Por ejemplo: “Tenía de los desaprobados una lista repleta”.

- Presencia de anacolutos y frases u oraciones confusas

Por ejemplo: “Los alumnos no les interesa sacarse buena nota”.

No se consideraron como errores los casos que se presentan a continuación por ser usos normativos menos relacionados con la comprensión de los enunciados.

- Empleo inadecuado de gerundios

Por ejemplo: “Se esforzó todo el año ganando en diciembre el concurso de ortografía”.

- Errores de régimen

Por ejemplo: “Tenía su libro forrado en plástico”.

- Errores de dequeísmo y queísmo

Por ejemplo: “Le dije a su profesor de que no me dejaba trabajar”.

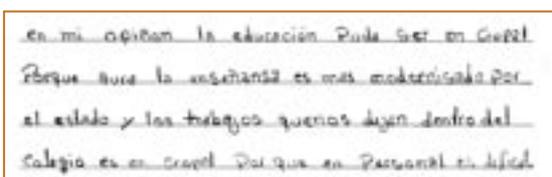
A continuación, se presenta una descripción de las principales dificultades en gramática observadas en la codificación de las pruebas de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En la codificación de las pruebas, se observó que una gran parte de los estudiantes de tercer grado de secundaria muestra dificultades que ponen en evidencia ciertas carencias, cierta pobreza morfosintáctica que se manifiesta en errores frecuentes en la construcción de oraciones en la variedad académica escrita formal del castellano.

Todos los tipos de error siguientes no fueron diferenciados en la codificación. En ella, los codificadores contaban el número de oraciones mal construidas, es decir, aquellas oraciones que presentaban algún error de cualquier tipo. Sin embargo, se presenta una descripción de distintos tipos de error más frecuentes observados en las pruebas de los estudiantes de tercero de secundaria. La determinación de los tipos de error del estudiante es necesaria para poder diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para mejorar su competencia escrita.

A continuación, se presenta la descripción de algunos errores frecuentes y ejemplos extraídos de las pruebas de los estudiantes.

Ejemplo 1



en mi opiñon la educación pude ser en grupal
 Porque aura la enseñanza es más modernizado por
 el estado y los trabajos quenos dejan dentro del
 colegio es en grupal. Por que en Personal es difícil.

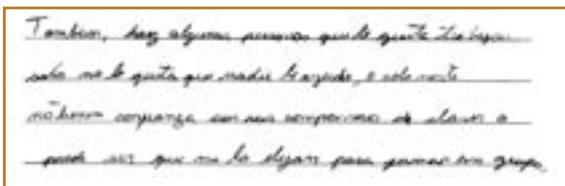
Transcripción

en mi opiñon la educación pude ser en grupal
 porque aura la enseñanza es más modernizado por
 el estado y los trabajos quenos dejan dentro del
 colegio es en grupal por que en personal es difícil.

En este caso, el estudiante comete una discordancia nominal de género entre el sustantivo “enseñanza” y su adjetivo “modernizado”. Luego, comete un error de falta de concordancia de número entre el sustantivo “trabajos” y el verbo “es”. Al igual que en este caso, muchos de los estudiantes presentan errores relacionados con la falta de concordancia entre sustantivo, artículo y adjetivo; entre sujeto y verbo; entre el pronombre y el sustantivo que es referido por este; entre el sujeto y su atributo; etc. Esto puede deberse a una interferencia

de otra lengua, como el quechua, por ejemplo, o a que el estudiante maneja una variedad del castellano distinta de la variedad estándar.

Ejemplo 2

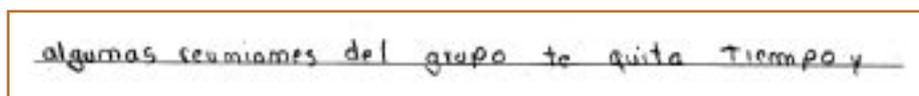


Transcripción

También, hay algunas personas que le gusta trabajar solo no le gusta que nadie le ayude, o solamente no tienen confianza con sus compañeros de clases o puede ser que no lo dejan para formar un grupo.

En la segunda línea del ejemplo anterior, el estudiante escribe *solo* (en vez de *solas*) para referirse a *algunas personas* con lo que comete un error de falta de concordancia en género y número. Luego, escribe *no le gusta* (en vez de *no les gusta*) refiriéndose a *algunas personas*, con lo que comete otro error de concordancia en número.

Ejemplo 3

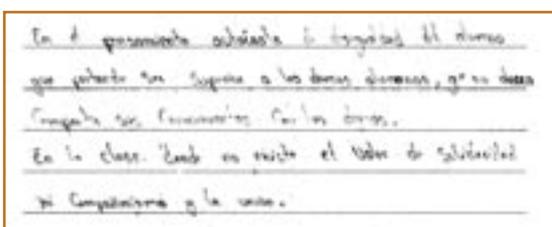


Transcripción

algunas reuniones del grupo te quita tiempo.

En el ejemplo anterior, el estudiante no hace concordar al verbo de la oración (*quita*) con el núcleo del sujeto (*reuniones*). Probablemente, el estudiante hizo concordancia entre el verbo y el sustantivo más próximo a este (*grupo*).

Ejemplo 4



Transcripción

En el pensamiento autocrata de desigualdad del alumno que pretende ser superior a los demás alumnos, q' no desea compartir sus conocimientos con los demás.
En la clases donde no existe el valor de solidaridad ni compañerismo y la union.

En el ejemplo 4, el estudiante escribe dos anacolutos. Estos son errores en la construcción de las frases que pueden producir vacíos de sentido. Son oraciones incompletas o incoherentes porque a la estructura de la frase le falta un elemento imprescindible. Son frases rotas en las que las partes no se corresponden entre sí o son frases que no cumplen una función sintáctica definida dentro de la oración. En el caso concreto de este ejemplo, ninguna de las dos oraciones presenta verbo principal. Los dos verbos que aparecen en la primera oración

están subordinados por la palabra “que”. En la segunda oración, el verbo está subordinado por la palabra “donde”. El resultado es que las oraciones están incompletas, porque les falta el núcleo del predicado. En la primera oración, no se llega a decir qué pasa con el pensamiento autócrata; en la segunda, no se llega a expresar lo que ocurre en las clases donde no existe el valor de solidaridad, el compañerismo y la unión.

Es posible que, en este caso, el estudiante haya subordinado las frases porque se da cuenta de que este tipo de construcción es más compleja y, en ese sentido, más formal y más adecuada a la situación. Esta necesidad de “complicar” la estructura trae el riesgo, como en este caso, de cometer errores sintácticos graves que influyen negativamente en la comprensión del mensaje. Nótese que si el estudiante eliminara los enlaces subordinantes “que” y “cuando”, las oraciones serían correctas.

Ejemplo 5

En este ejemplo se produce el anacoluto por la falta de la preposición “a” antes de “algunos”. Al no estar presente la preposición, “algunos” aparece como sujeto de la oración, lo que no es correcto en este caso, a pesar de que ocupa el lugar en el que suele ubicarse el sujeto. “Algunos” es, en realidad, el objeto directo de la oración. Además, la oración presenta un error de concordancia (“le gusta” por “les gusta”).

Transcripción

Algunos le gusta trabajar en grupo por los amigos para que se bromeen para jugar o solo por diversion y hay otros [...]

Ejemplo 6

En este ejemplo, a la oración le falta la palabra “que”, que es un enlace que subordina la frase “trabajar en grupo sería para mí la mejor manera” a la oración principal que tiene como sujeto “mi opinión”.

Por otro lado, la frase subordinada “trabajar en grupo sería para mi la mejor manera” está incompleta (¿es la mejor manera de qué?).

Otra de las dificultades observadas es que los estudiantes tienen dificultades al escribir oraciones con frases relativas. Se presenta en seguida un ejemplo.

Transcripción

Mi opinion es trabajar en grupo seria para mi la mejor manera.

Ejemplo 7

En un colegio hay un niño llamado Juan, el cual su personalidad es muy individualista y las cosas no le salían bien. Por otro lado Julio su amigo es otro tipo de persona, el cual le gusta trabajar en grupo. Un día el profesor dejó una tarea, el cual tenían que investigar y presentar el próximo lunes, era un trabajo grupal. Julio junto su grupo

Transcripción

En un colegio hay un niño llamado Juan, el cual su personalidad es muy individualista y las cosas no le salían bien. Por otro lado Julio su amigo es otro tipo de persona, el cual le gusta trabajar en grupo. Un día el profesor dejó una tarea, el cual tenían que investigar y presentar el próximo lunes, era un trabajo grupal:

El estudiante del ejemplo anterior utiliza frases relativas en las tres oraciones que escribe. Puede ser que, como muchos otros estudiantes, tenga la idea de que si la oración presenta

este tipo de estructuras es más formal, más elegante, más adecuada a la situación. Sin embargo, las oraciones presentan errores. Estos pueden deberse a una innecesaria complicación de la estructura.

En la primera oración, se necesitaría la palabra “cuya” para referirse a la personalidad de Juan: “En un colegio hay un niño llamado Juan, cuya personalidad es muy individualista [...]”. Sin embargo, tomando en cuenta que el uso de esta palabra es muy ajeno para la mayoría de estudiantes, hubiera elegido una estructura más sencilla como “En un colegio hay un niño llamado Juan, que tiene una personalidad muy individualista [...]”.

En la segunda oración, se observa un anacoluto puesto que se ha omitido la preposición “a” del objeto directo (“al cual le gusta trabajar en grupo”). Además, la palabra más adecuada para la frase relativa en este caso es “que” (“al que le gusta trabajar en grupo”).

En la tercera oración, se comete una discordancia de género entre el sustantivo “tarea” y su relativo “el cual”.

Otro error común es la ausencia de correlación verbal. Esta puede producirse en el marco de la oración y entre oraciones. Puede manifestarse en la alternancia inadecuada de tiempos verbales —por ejemplo, en el pasaje al presente en un cuento que se inició en pretérito perfecto simple—. En otros casos, el estudiante establece entre dos oraciones una relación de correferencia sin concordancia en género y/o número —por ejemplo, puede estar escribiendo sobre un sujeto en singular que se convierte en un sujeto en plural luego de una o más oraciones—.

Ejemplo 8

Los alumnos se sintieron muy contentos por contarse como podían trabajar cada uno, ellos coordinaron para la proxima semana volverse a reunir y conversar como van en cada curso, al final cada uno regresaba a su casa y en su rostro mostraba un gran entusiasmo.

En el ejemplo anterior, el estudiante comienza a escribir los verbos en pretérito perfecto (sintieron, coordinaron) y termina escribiendo los verbos en pretérito imperfecto (regresaba, mostraba), es decir, no mantiene el mismo aspecto en la conjugación de los verbos.

Transcripción

Los alumnos se sintieron muy contentos por contarse como podían trabajar cada uno, ellos coordinaron para la proxima semana volverse a reunir y conversar como van en cada curso, al final cada uno regresaba a su casa y en su rostro mostraba un gran entusiasmo.

Ejemplo 9

Bien tenemos que ser humildes, sencillos a no ser egoistas, por que si somos egoistas, nadie nos va a querer, es más los van a ignorar y también los van a menospreciar, si nosotros...

En el ejemplo anterior, el estudiante comienza a escribir en primera persona (tenemos, nadie **nos** va a querer) y, a continuación, cambia de punto de vista y escribe en tercera persona (**los** van a ignorar, **los** van a menospreciar). Esto produce un quiebre entre las oraciones y puede afectar la comprensión del lector.

Transcripción

tenemos que ser humildes, sencillos a no ser egoistas, por que si somos egoistas, nadie nos va a querer, es más los van a ignorar y tambien los van a menospreciar, si nosotros [...].

Ejemplo 10

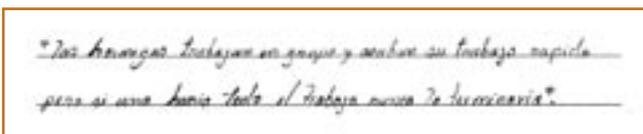
Cuando terminemos quinto y queremos prepararnos y no sabemos nada, nos hacemos una pregunta ¿Porque no aprendi?, cuando...

Transcripción

Cuando terminemos quinto y queremos prepararnos y no sabemos nada, nos hacemos una pregunta ¿Porque no aprendi?, cuando [...].

En el ejemplo anterior, hubiera sido adecuado que, en la oración subordinada “Cuando terminemos quinto y queremos prepararnos y no sabemos nada”, el estudiante emplease todos los verbos en modo subjuntivo, es decir, “Cuando terminemos quinto y queramos prepararnos y no sepamos nada”. En este caso, no hay una correlación adecuada entre el modo de los verbos: la construcción “Cuando terminemos”, en este caso exige que los verbos que siguen en la oración estén en subjuntivo: “queramos” y “sepamos”. Si bien este error de correlación puede ser común en textos orales e informales, el estudiante debe aprender a construir las oraciones según las reglas propias de los textos escritos formales o académicos.

Ejemplo 11



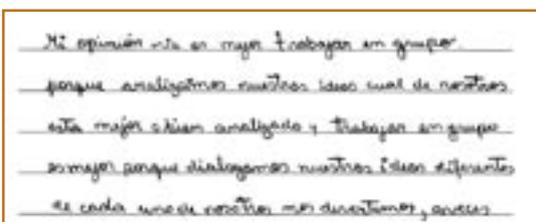
En el ejemplo 11, el estudiante escribe una oración con un condicional. En el estilo formal o académico, este tipo de construcciones exige que la condición —es decir, la frase antecedida por el condicional *si* (“**si** una haría todo el trabajo”)— presente el verbo en subjuntivo. La otra frase —es decir, la que expresa lo que pasaría de cumplirse la condición— debe estar en modo potencial. En este ejemplo, ambos verbos están en modo potencial, lo que en el discurso oral es muy habitual, pero en el texto escrito académico es considerado un error. En ese sentido, esta oración presenta un error de correlación entre los verbos. La oración correcta hubiera sido “Las hormigas trabajan en grupo y acaban su trabajo rápido, pero si una **hiciera** todo el trabajo nunca lo terminaría”.

Transcripción

“las hormigas trabajan en grupo y acaban su trabajo rapido pero si una haria todo el trabajo nunca lo terminaria”.

Otro error frecuente es la redundancia gramatical. Este tipo de error se produce por la repetición innecesaria de algún elemento de la oración como el pronombre posesivo o el objeto directo. Muchas veces estos errores se deben a que el estudiante maneja una variedad del castellano en la que este tipo de repeticiones no son errores —como es el caso del castellano andino—.

Ejemplo 12



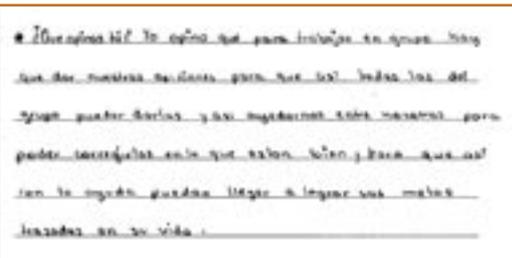
Transcripción

Mi opinión mia es mejor trabajar en grupo porque analizamos nuestras ideas cual de nosotros esta mejor o bien analizado y trabajar en grupo es mejor porque dialogamos nuestras ideas diferentes de cada uno de nosotros nos divertimos, aveces [...].

En este ejemplo, el estudiante presenta dos errores de redundancia. En la primera línea, escribe “Mi opinión mia”, con lo que duplica el posesivo. Hubiera bastado escribir “Mi opinión”. Luego escribe “nuestras ideas diferentes de cada uno de nosotros” con lo que comete el mismo error. Además de estos dos errores, el estudiante escribe un anacoluto, pues omite el enlace subordinante “que”.

Otra característica observada frecuentemente en los textos son las frases excesivamente complejas, llenas de incisos y subordinadas que presentan problemas de cohesión interna —en los elementos de referencia, en los conectores y en los signos de puntuación—. Si bien la longitud de las oraciones no es por sí misma un error, hace que el estudiante tenga mayores probabilidades de cometer errores de anacoluto, de concordancia, de subordinación, etc.

Ejemplo 13



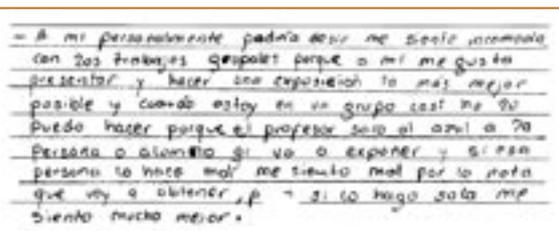
* ¿Qué opinas tú? Yo opino que para trabajar en grupo hay que dar nuestras opiniones para que así todas las del grupo puedan darlas y así ayudarnos entre nosotras para poder corregirlas en lo que están bien, para que así con la ayuda puedan llegar a lograr sus metas trazadas en su vida.

Transcripción

*¿Qué opinas tú? Yo opino que para trabajar en grupo hay que dar nuestras opiniones para que así todas las del grupo puedan darlas y así ayudarnos entre nosotras para poder corregirlas en lo que están bien, para que así con la ayuda puedan llegar a lograr sus metas trazadas en su vida.

Nótese cómo, en la oración anterior, la estudiante incluye frases subordinadas (“para que [...]”) varias veces. El resultado es una oración que, si bien es correcta, es muy larga y puede ser difícil de comprender por parte del lector que podría perderse en la interpretación del sentido de las frases. La alumna podría haber escrito las mismas ideas en dos o tres oraciones más cortas.

Ejemplo 14



— A mi personalmente podría desear me siento incomoda con los trabajos grupales porque a mi me gusta presentar y hacer una exposición lo más mejor posible y cuando estoy en un grupo casi no se puede hacer porque el profesor saca al azar a la persona o alumno q' va a exponer y si esa persona lo hace mal me siento mal por la nota que voy a obtener, pero si lo hago sola me siento mucho mejor.

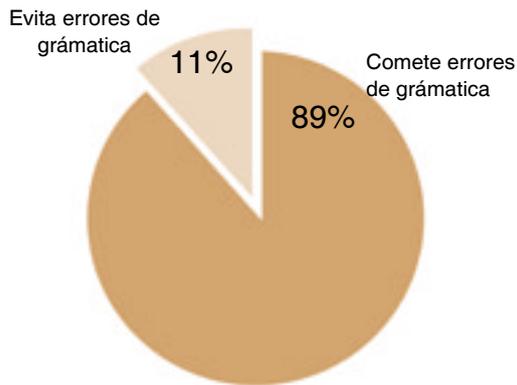
Transcripción

— A mi personalmente podría desear me siento incomoda con los trabajos grupales porque a mi me gusta presentar y hacer una exposición lo más mejor posible y cuando estoy en un grupo casi no lo puedo hacer porque el profesor saca al azar a la persona o alumno q' va a exponer y si esa persona lo hace mal me siento mal por la nota que voy a obtener, pero si lo hago sola me siento mucho mejor.

El ejemplo 14 es una oración excesivamente larga y complicada que presenta un anacoluto en su primera línea. Pareciera que la estudiante empezó a escribir según las ideas venían a su mente, sin detenerse a reflexionar en la oración que estaba construyendo. Probablemente, la alumna no revisó luego su texto, puesto que al releerlo hubiera notado que no es fluido, sobre todo por el anacoluto que hace que el lector “se atraque” en la lectura.

En resumen, las estructuras sintácticas presentadas en la clasificación anterior son habituales en los textos orales, puesto que el lenguaje oral es espontáneo y su contexto de uso permite compensar las deficiencias del mensaje. Sin embargo, estas construcciones son consideradas errores en los textos escritos formales. Estos tienen características propias que deben ser aprendidas por los estudiantes a lo largo de su alfabetización. Es posible que muchos de los estudiantes que presentan estas dificultades puedan conversar fluidamente, puedan desenvolverse adecuadamente en el contexto oral, pero tienen dificultades para elaborar ellos solos —fuera de la interacción con el receptor del mensaje— textos que se basten a sí mismos al ser descontextualizados.

Resultados



Solo el 11% de estudiantes evaluados de tercero de secundaria construye de manera gramaticalmente adecuada todas las oraciones de su texto mientras que el 89% de los estudiantes evaluados presenta una o más oraciones mal construidas.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES GRAMATICALES?

Una posible causa de las dificultades gramaticales de los estudiantes es que estos no diferencian su propia forma de hablar de la forma de escribir textos formales. Por ejemplo, es posible que el estudiante traslade ciertas interferencias coloquiales (faltas de concordancia, ausencia de conjunciones “que” para unir oraciones, etc.) a su texto escrito, sin tomar en cuenta que este último exige un mayor cuidado por su formalidad.

Asimismo, otra de las posibles causas es la falta de revisión durante el proceso de la escritura que hace que se descuide el aspecto gramatical.

Finalmente, otra posible causa de estas dificultades es que en las aulas se insista en la enseñanza aislada de contenidos gramaticales sin articularla con el proceso de comprensión y producción de textos escritos.

7 | El léxico



Para evaluar este aspecto fueron contadas todas las palabras del texto definitivo, con independencia del hecho de que el texto fuera o no adecuado a la consigna. Asimismo, fueron contadas todas las palabras que presentaban errores. El objetivo fue poder relacionar ambas cantidades para establecer una proporción que nos señalara qué tan poblado de errores se encuentra el texto.

Fueron contadas como erradas aquellas palabras en las que se detectaba problemas que quedaban comprendidos en alguna de las siguientes categorías:

- El empleo de un lexema por otro a partir de cierta afinidad entre algunas de sus formas. Por ejemplo, “Tiene un aro en el **glóbulo** de la oreja” (por “lóbulo”); “El barco **sufragó** debido al peso” (por “naufragó”); “Ella es una mujer muy **clamorosa**” (por “glamorosa”); “Es muy **temerario**, pues le da miedo todo” (por “temeroso”).
- Reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él. Por ejemplo, “Es necesario **mirar** todas las posibilidades”; “Acostumbra vivir en el **ámbito** terrestre”; “Tiene costumbres **parejas** a nosotros”; “Su **clase** de ser es muy buena”.
- Desconocimiento parcial de la forma de un lexema. Se puede percibir en la utilización de grafías que representan fonemas distintos. Por ejemplo, “alugnos” en vez de “alumnos”; “párrajo” por “párrafo”; “constumbre” por “costumbre”; “abcidente” por “accidente”; “pasiaba” por “paseaba”; “rodia” por “rodilla”; “guelta” por “vuelta”; “boneto” por “bonito”. En muchos de estos casos, el estudiante reproduce por escrito la pronunciación de la palabra en el discurso oral.
- El desconocimiento de las reglas productivas de lexemas a partir de lexemas más simples. Por ejemplo, “descomprensión” por “incomprensión”; “inconocimiento” por “desconocimiento”; “impulsados” por “expulsados”; “irresponsables” por “irresponsables”.
- La no identificación de los límites de las palabras. Por ejemplo, “Ella estaba concentrada **por que** trabajó sola”; “Para a ser un buen trabajo **aveces** hay que trabajar en grupo”; “**Ami** me gusta trabajar solo”; y “Porfin terminamos el trabajo”.

Se tomó en cuenta que los errores de léxico se diferencian de los de ortografía, que no se evalúan en este punto. No se consideraron como errores el uso de mayúsculas, el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar, la incorrecta separación en sílabas, los grupos “mp”, “mb”, “-aba”, “-sión”, “-ción”, las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no corresponda al léxico. Tampoco se tomó en cuenta la repetición de palabras que responde, en general, a un problema de atención.

En la codificación de las pruebas, pudo comprobarse que los estudiantes de tercero de secundaria muestran dificultades relacionadas con el vocabulario que utilizan en sus textos. A continuación, se presenta la descripción de algunos tipos de errores frecuentes y ejemplos extraídos de las pruebas de los estudiantes.

Ejemplo 1



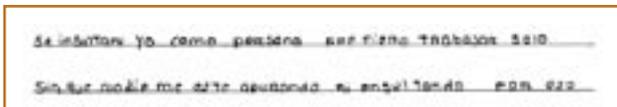
Transcripción

pero cuando **haces** solo **no hay** bulla ni chimes

Muchos estudiantes utilizan palabras que funcionan como comodín:²⁷ palabras de significado muy vago que se ajustan a casi cualquier oración. Son verbos o adjetivos muy generales que no brindan información específica, que no dicen mucho y que, por lo tanto, empobrecen el texto si se usan demasiado.

En vez de la oración anterior, el estudiante podría haber elegido otros verbos que fueran más precisos y que brindaran más información; por ejemplo, “pero cuando **trabajas** solo, **no te distraen** la bulla y los chimes” o “pero cuando **estudias** solo, **no te desconcentran** la bulla y los chimes”.

Ejemplo 2



Transcripción

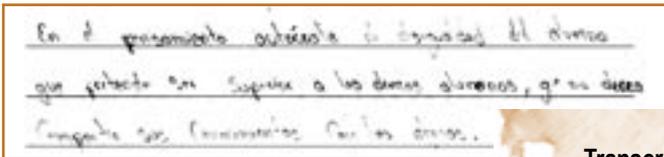
[...] En cambio para que el profesor sepa quien hace
La clase, y quien no; es mejor hacerlo individualmente, [...]

En el ejemplo anterior, el estudiante utiliza el verbo “hacer” como comodín. Hubiera sido mucho más preciso escribir, por ejemplo, “En cambio, para que el profesor sepa quién **está atento** en la clase y quien no, es mejor **trabajar** individualmente”.

Por otro lado, algunos estudiantes utilizan palabras excesivamente formales o rebuscadas, generalmente atribuyéndoles significados imprecisos. Es posible que la necesidad de formalidad del escrito lleve a algunos alumnos a utilizar palabras que no conocen bien.

27. Si bien este tipo de error no fue penado en esta prueba, constituye uno de los principales problemas encontrados en los escritos de los estudiantes.

Ejemplo 3



En el pensamiento autócrata de desigualdad del alumno que pretende ser superior a los demás alumnos, q' no decaea compartir sus conocimientos con los demás.

Transcripción

En el pensamiento autócrata de desigualdad del alumno que pretende ser superior a los demás alumnos, q' no decaea compartir sus conocimientos con los demás.

El ejemplo 3 es una oración que no es fácil de comprender. No solo presenta un anacoluto, (no tiene verbo principal); también es compleja desde el punto de vista de su significado: ¿qué es un “pensamiento autócrata de desigualdad”? Al parecer, lo que el estudiante quería expresar era que hay alumnos que piensan que son superiores a los demás y que no comparten sus conocimientos. Es posible que el estudiante haya deseado complicar su oración en el afán de escribir un texto formal, académico, “culto”.

Asimismo, muchos estudiantes presentan errores en sus textos que muestran el desconocimiento de la forma estándar de algunas palabras.

Ejemplo 4



Si iraditor ya como pensara ser fimo trabaje solo
Sin que nadie me este apurando ni ensultando [...]

Transcripción

[...] yo como persona prefiero trabajar solo sin que nadie me este apurando ni ensultando [...]

En el ejemplo anterior, el estudiante utiliza la palabra “ensultando”. Probablemente, en la variedad de castellano que maneja el estudiante, la palabra se pronuncie así y por eso, escribe la palabra como le suena. Podría ser que se trate de un caso de hipercorrección, en el que el estudiante al ser constantemente corregido por su alternancia vocálica, decide escribir “e” en vez de “i”, con lo que comete un error al tratar de corregirse.

Ejemplo 5



La nueva segundaria esta mucho mejor

Transcripción

La nueva **secundaria** esta mucho mejor [...]

Probablemente, en la variedad de castellano que habla el estudiante del ejemplo 5, la palabra que se usa habitualmente en contextos orales sea “segundaria”. Sin embargo, es un error en la variedad estándar —que considera como correcta únicamente la forma “secundaria”— y, en ese sentido, el estudiante debe ser conciente de que palabras que se utilizan comúnmente en la oralidad constituyen un error en los textos escritos y por eso no debe utilizarlas. Es deber del docente corregir este tipo de usos en los textos escritos de sus estudiantes, de manera que no los presenten.

Otro tipo de error frecuente es la incorrecta flexión de los verbos irregulares, como es el caso del siguiente ejemplo.

Ejemplo 6

Transcripción

[...] y **tenieron** tres hijos y fueron felices [...]

El estudiante del ejemplo 6 escribe “tenieron” por “tuvieron”, es decir, conjuga la palabra como si el verbo “tener” fuera un verbo regular. Algo parecido ocurre en el siguiente ejemplo con la palabra “escribido”.

Ejemplo 7

Transcripción

[...] los que no saben prefieren agruparse para que así puedan pasar todo lo que sus compañeros an **escribido**.

Otro tipo de error de léxico frecuente es la incorrecta separación de palabras. A continuación se presenta un ejemplo.

Ejemplo 8

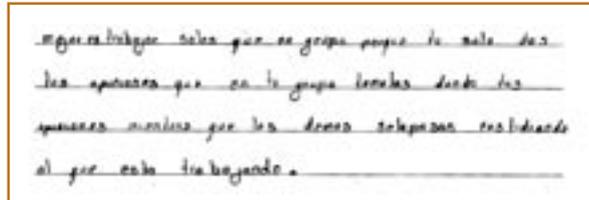
Transcripción

Es mejor trabajar en grupo por que te dan varias ideas, de repente las que tú no tienes en mente.

El estudiante del ejemplo anterior escribe la palabra “porque” separada, como si fueran dos palabras, confundiendo seguramente con las palabras “por qué”. Luego escribe las palabras “de” y “repente” juntas, como si fueran una sola palabra. Esto es lógico, si se toma en

cuenta que, en su variedad de castellano, la expresión “de repente” funciona igual que la palabra “quizás”, como una sola palabra. “Repente” no es una palabra que se utilice sola, que pueda estar separada de la preposición “de”; en este sentido, es esperable que los estudiantes la escriban junta y es labor del docente corregir este uso.

Ejemplo 9

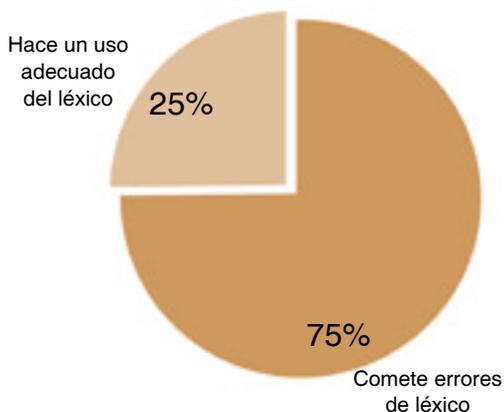


Transcripción

mejor es trabajar solos que en grupo porque tu solo das
tus opiniones que en tu grupo temas dando tus
opiniones mientras que los demas selapasan fastidiando
al que esta trabajando.

A diferencia del alumno del ejemplo 8, el estudiante del ejemplo 9 curiosamente junta palabras que siempre se escriben separadas y que funcionan en la mayoría de casos de manera independiente y no como un “bloque”. Sin embargo, estos errores no son arbitrarios; tienen algo en común: el estudiante junta los verbos “matar” y “pasar” con los pronombres personales que los acompañan. Hay casos concretos en los que estas palabras sí se escriben juntas, es decir, casos en que estos mismos pronombres son enclíticos. Por ejemplo “no hay que **matarse** trabajando” o “hay que ser flojo para **pasársela** sin trabajar”. Es decir, estos errores, aunque parecen muy extraños, tienen una explicación lógica.

Resultados



Solo el 25% de estudiantes de tercer grado de secundaria no comete errores de léxico al escribir su texto, independientemente de su adecuación a la consigna. En cambio, 75% presenta, al menos, un error en este aspecto.

En la tabla siguiente se observa las frecuencias de las tasas de errores de léxico de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

TASA DE ERRORES DE LÉXICO	
Ningún error	25,0%
Entre 1% y 2% del total de palabras	45,3%
Entre 3% y 4% del total de palabras	19,0%
Entre 5% y 6% del total de palabras	6,7%
Entre 7% y 8% del total de palabras	1,7%
Más de 8% del total de palabras	2,3%

El 45,3% de la población estudiantil tiene hasta dos errores léxicos por cada 100 palabras. El 29,7% de la población estudiantil comete más de dos errores léxicos por cada 100 palabras.²⁸

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DE LÉXICO?

Al igual que en el caso de las dificultades en gramática, las dificultades en léxico pueden deberse a la variedad de castellano hablada por los estudiantes. Algunas palabras que son aceptadas en ciertas variedades no lo son en el castellano estándar; por ejemplo, “secundaria” por “secundaria o “dentrar” por “entrar”. Si bien la variedad de castellano hablada por los estudiantes es una posible explicación de estos errores, los docentes deben corregirlos desde que el estudiante se inserta en la educación formal, de manera que no los comentan, sobre todo en el contexto de textos escritos. En otros casos, los errores se deben a que el estudiante escribe ciertas palabras como le suenan; por ejemplo “rodia” por “rodilla”, “pasar” por “pasear”, “guelta” por “vuelta”. Posiblemente, en estos casos, la escritura pretenda transcribir esas palabras desde su pronunciación en la oralidad. Es probable que si estos estudiantes tuvieran una mayor experiencia lectora, es decir, si hubieran leído muchas veces estas palabras en textos, no tendrían problemas para escribirlas, porque ya conocerían su representación gráfica. Además, el docente debe poner énfasis en este tipo de error y corregirlo cada vez que se presente en un texto escrito, de manera que los estudiantes vayan adquiriendo las formas correctas. En muchos otros casos, la necesidad de adecuarse al registro formal del texto lleva a los estudiantes a utilizar palabras difíciles y rebuscadas sin necesariamente conocer su significado, lo que los lleva a cometer imprecisiones.

28. Hay que tomar en cuenta que los textos tuvieron en promedio 119 palabras.



La ortografía es un aspecto externo de la comunicación verbal escrita —constituye la superficie de la escritura—; sobre la ortografía recaen, por lo general, la observación y la crítica. La ortografía es uno de los aspectos lingüísticos con mayor valoración social, a pesar de estar referida a aspectos superficiales del mensaje escrito. Muchas veces como lectores, seguramente, nos hemos sorprendido y disgustado al encontrar una falta de ortografía en el periódico o en un cartel en la calle, lo que a la vez nos produce angustia cuando escribimos nuestros propios textos —no vaya a ser que nos equivoquemos, utilizando una grafía que no corresponde—. Tenemos la idea de que errores de ese tipo nos desprestigian como escritores, lo que, de alguna manera, es cierto si tomamos en cuenta que la ortografía es uno de los aspectos de la escritura más observados y criticados.

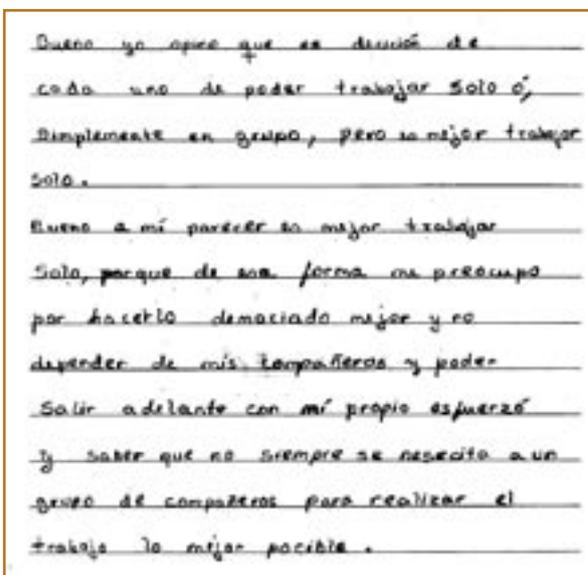
El 31,2% de los profesores de Comunicación de los estudiantes evaluados en quinto grado de secundaria declaró en la encuesta de ODAs²⁹ que los contenidos que más ha desarrollado en el área son los referidos a la ortografía, la gramática y la puntuación. Está vigente la idea de que saber escribir se relaciona con conocer reglas de ortografía, puntuación y gramática. Sin embargo, estos aspectos no son los centrales en nuestra evaluación. La EN 2004 da mayor valoración a la eficacia del mensaje. Dicha eficacia está más relacionada con aspectos del texto más fundamentales como la organización de las ideas, la coherencia y la adecuación comunicativa, por ejemplo. En ese sentido, un texto coherente, organizado y claro que presenta problemas de ortografía puede ser más eficaz que un texto sin errores ortográficos que presenta ideas irrelevantes, una mala disposición de los enunciados, errores de gramática y problemas de registro. Sin embargo, la ortografía no es irrelevante ni hay que dejarla de lado, puesto que, como cualquier otra convención establecida, es imprescindible para desempeñarse en la sociedad: una carta comercial, una comunicación escrita en el trabajo, un currículum o una monografía son textos propios de la vida adulta en los cuales debemos aplicar las reglas ortográficas.

Para evaluar la ortografía en la prueba, fueron contados todos los errores de colocación de las tildes y de mal uso de grafías presentes en el texto. Es preciso señalar que no fueron contados los errores en la selección de grafías que revelaban desconocimiento del léxico. Por ejemplo, en la palabra “secundaria”, el uso de la grafía “g” por la grafía “c” corresponde a un error del plano del léxico; es decir, el estudiante piensa que esa es la forma de la palabra y la escribe “correctamente” según su representación mental. De la misma manera, en el caso de la palabra “ensultar” no se contó ningún error de ortografía: si el estudiante hubiera escrito “hinsultar”, sí se hubiera contado.

29. La encuesta de ODAs (Oportunidades de Aprendizaje) fue uno de los cuestionarios de factores asociados al rendimiento de la EN 2004.

A continuación, se presenta un texto a manera de ejemplo.

Ejemplo 1



Transcripción

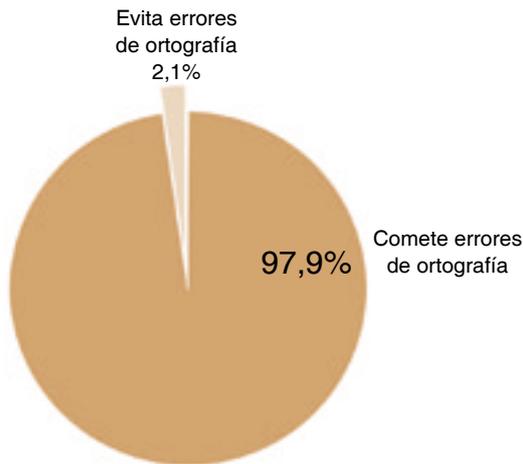
Bueno yo opino que es decisión de	1
cada uno de poder trabajar solo ó,	2
simplemente en grupo, pero es mejor trabajar	3
solo.	4
Bueno a mí parecer es mejor trabajar	5
solo, porque de esa forma me preocupó	6
por hacerlo demaciado mejor y no	7
depender de mis compañeros y poder	8
salir adelante con mí propio esfuerzo	9
y saber que no siempre se nesecita a un	10
grupo de compañeros para realizar el	11
trabajo lo mejor pocible .	12

Este texto presenta ocho palabras mal escritas desde el punto de vista ortográfico. En la primera línea, se equivoca en la palabra “decisión”, error muy común inclusive entre estudiantes universitarios y profesionales. En la línea 2, el estudiante tilda la conjunción “o”, error muy frecuente entre los escritores inexpertos que posiblemente extienden la regla de tildar “o” entre números a todos los demás casos, tal vez para poner énfasis en la palabra. En las líneas 5 y 9 aparece tildado el adjetivo “mí”, posiblemente por confusión con el pronombre personal “mi”. Además, en la línea 9, aparece tildada la palabra “esfuerzo”; es probable que el estudiante sepa que el verbo “esforzó” lleva tilde y, por analogía, tilda el sustantivo también. En las líneas 7 y 12, el estudiante escribe la grafía “c” en vez de la grafía “s”. En la línea 10, intercambia el orden de las grafías “c” y “s”.

La cantidad de errores se comparó con el número total de palabras del texto para establecer una proporción que representase la tasa de error. Por ejemplo, en el texto del ejemplo anterior, el estudiante escribe 73 palabras y comete ocho errores de ortografía: casi el 11% de palabras (10,96%) presentan errores de ortografía.³⁰

30. Este porcentaje se obtiene al dividir el número de errores entre el número total de palabras y luego multiplicar el cociente por 100; en este caso: $(8 : 73) \times 100 = 10,96\%$.

Resultados



Solamente el 2,1% de estudiantes de tercer grado de secundaria no comete errores ortográficos. La mayoría de la población evaluada comete entre 3 y 10 errores por cada 100 palabras.

En la tabla siguiente, se observa las frecuencias de las tasas de errores ortográficos de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

TASA DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA	
Ningún error	2,1%
Entre 1% y 2% del total de palabras	9,9%
Entre 3% y 4% del total de palabras	16,6%
Entre 5% y 6% del total de palabras	16,1%
Entre 7% y 8% del total de palabras	14,0%
Entre 9% y 10% del total de palabras	14,0%
Entre 11% y 12% del total de palabras	11,1%
Entre 13% y 14% del total de palabras	6,3%
Entre 15% y 16% del total de palabras	3,4%
Entre 17% y 18% del total de palabras	2,1%
Entre 19 y 20% del total de palabras	0,2%
Más de 20% del total de palabras	3,1%

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS?

En muchos casos, los errores de ortografía pueden deberse al proceso de composición que sigue el estudiante. Si el estudiante escribe según las ideas se le van ocurriendo y no revisa su texto, es posible que se le pasen errores que podrían haber sido corregidos en una relectura, sobre todo en el caso de los errores de colocación de tildes que, muchas veces, se deben a olvidos. Es esperable, por ejemplo, que al escribir el texto en borrador, o una lluvia de ideas, el escritor obvie las tildes, puesto que se detiene más en la organización de las ideas que en aspectos superficiales del texto.

Por otro lado, el origen de los errores de grafías suele ser diferente, puesto que, en la mayoría de casos, no se deben a olvidos sino al desconocimiento de la representación gráfica de

las palabras. Sin embargo, en la revisión del texto definitivo, podrían ser detectados estos errores si es que el estudiante es consciente de que puede haberse equivocado.

Sobre el desconocimiento de la ortografía de las palabras, diversas investigaciones señalan que uno de los factores que más influye en la adquisición del código escrito es la lectura. En el caso específico de la ortografía, la lectura expone al estudiante a la representación gráfica de las palabras. Muchas veces nos ocurre como lectores que, al ver una palabra que presenta algún error de ortografía, nos da la impresión de que “se ve rara”, “se ve mal”. Este hecho puede deberse a que ya hemos leído esa palabra muchas veces —aunque no le hayamos prestado atención a su escritura— y, por eso, descubrimos que no está correctamente escrita. Este fenómeno, que se produce cuando el escritor tiene cierta experiencia lectora, lo ayuda en el monitoreo de su propia ortografía. Sin embargo, si el escritor tiene muy poca experiencia lectora, no ha sido expuesto de manera suficiente a la escritura de muchas de las palabras que necesita escribir y esa es una de las posibles razones de que presente muchos errores en el plano ortográfico.³¹

31. Cabe destacar que la relación entre la lectura y el aprendizaje de la escritura es a veces discutible y eso se puede comprobar en el hecho de que existen lectores asiduos que cometen muchos errores al escribir; sin embargo, estos dos planos del código escrito suelen estar relacionados.

9

Análisis global de algunos textos de los estudiantes de tercer grado de secundaria



A

continuación presentaremos algunos textos escritos por los estudiantes y un breve análisis de todos los aspectos evaluados en la prueba de producción de textos.

Ejemplo 1

Trabajar en grupo es mejor que trabajar solo, por que cuando uno está en un grupo puede intercambiar ideas, aprender del uno y del otro. Uno cuando quiere realizar cualquier trabajo necesita que alguien lo ayude, en un grupo se puede organizar bien, el trabajo sale mejor; en un grupo se distribuye las tareas; es como el gobierno, por que el gobierno es como un grupo de trabajo, el presidente no puede gobernar solo, necesita la ayuda de otros para hacerlo, por eso están los ministros de cada especialidad. El grupo saldra bien si sus miembros tengan compatibilidad entre ellos mismos.

Transcripción

Trabajar en grupo es mejor que trabajar solo, por que	1
cuando uno está en un grupo puede intercambiar	2
ideas, aprender del uno y del otro. Uno cuando quiere	3
realizar cualquier trabajo necesita que alguien lo ayude;	4
en un grupo se puede organizar bien, el trabajo sale	5
mejor; en un grupo se distribuye las tareas; es como	6
el gobierno, por que el gobierno es como un grupo de	7
trabajo, el presidente no puede gobernar solo, necesita	8
la ayuda de los otros para hacerlo, por eso están los	9
ministros de cada especialidad. El grupo saldra	10
bien si sus miembros tengan compatibilidad entre	11
ellos mismos.	12

Este texto se adecua a la consigna. Es un texto argumentativo a favor del trabajo grupal que presenta dos argumentos: el primero es que permite a los estudiantes intercambiar ideas y aprender uno del otro, y el segundo es que les permite distribuirse las tareas. Luego, el autor del texto da un ejemplo de distribución de las tareas en un grupo de trabajo: así como los estudiantes necesitan ayudarse entre sí, el presidente gobierna con ayuda de sus ministros. Finalmente, el autor cierra su texto con la idea de que, para que el trabajo en grupo sea exitoso, es necesario que sus miembros sean compatibles entre sí.

En cuanto a su registro, el texto se adecua a la situación comunicativa: no presenta abreviaturas ni usa vocabulario inadecuado. Sin embargo, sí presenta algunas expresiones vagas, como en la línea 10 (“El grupo saldrá bien”).

En cuanto a la organización de las ideas, no presenta contradicciones, repetición, ni vacíos de información. Sin embargo, el texto no está del todo bien cohesionado: todas las ideas son parte de un mismo párrafo, pues el estudiante no las jerarquiza con la puntuación adecuada. Por ejemplo, al final de la línea 4, cuando escribe punto y coma, debió escribir un punto aparte para comenzar con el segundo argumento.

Desde el punto de vista de la adecuación gramatical, el estudiante comete un error en las últimas líneas del texto: escribe “el grupo saldrá bien si sus miembros tengan compatibilidad entre ellos mismos” cuando hubiera podido escribir “el grupo saldrá bien si sus miembros tienen compatibilidad entre sí” o “para que el grupo salga bien, es importante que sus miembros tengan compatibilidad entre sí”.

En cuanto al léxico, el texto presenta errores en las líneas 1 y 7. En ambos casos, el estudiante escribe “por que” en vez de “porque”.

Desde el punto de vista ortográfico, el estudiante comete dos errores de tildación: en la línea 4 (“alguién”) y en la línea 10 (“saldra”).

Ejemplo 2

ambas formas tienen sus ventajas y des-
ventajas. por un lado trabajar individualmente
es muy bueno porque así aplicas lo que has
aprendido y te das cuenta de lo que te falta
mejorar; una desventaja es que sale un trabajo
más simple ya que solo es un cerebro el que esta
trabajando y no varios. por otro lado trabajar en
grupo puede ser mejor debido a que compartes
opiniones con los demás y todos sacan la conclusión
de todas las ideas y obviamente sale un mejor
trabajo. en mi opinión, lo más conveniente
es trabajar en grupo ya que sale un trabajo
más completo con la colaboración de todos
los integrantes y bueno prácticamente ese
es el objetivo del trabajo en general.

Transcripción

ambas formas tienen sus ventajas y des-	1
ventajas. por un lado trabajar individualmente	2
es muy bueno porque así aplicas lo que has	3
aprendido y te das cuenta de lo que te falta	4
mejorar; una desventaja es que sale un trabajo	5
más simple ya que solo es un cerebro el que esta	6
trabajando y no varios. por otro lado trabajar en	7
grupo puede ser mejor debido a que compartes	8
opiniones con los demás y todos sacan la conclusión	9
de todas las ideas y obviamente sale un mejor	10
trabajo. en mi opinión, lo más conveniente	11
es trabajar en grupo ya que sale un trabajo	12
más completo con la colaboración de todos	13
los integrantes y bueno prácticamente ese	14
es el objetivo del trabajo en general.	15

El texto del ejemplo 2 se adecua a la consigna. Argumenta a favor del trabajo grupal a pesar de considerar que ambas formas de trabajar tienen sus ventajas y sus desventajas.

En lo que se refiere al registro, el texto muestra ciertos rasgos propios de textos más informales. Por ejemplo, se tutea al lector (líneas 3, 4 y 8). Además, el autor del texto incluye palabras como “bueno” (línea 14) que son marcadores discursivos propios de la oralidad.

En cuanto a la organización de las ideas, es un texto coherente y cohesionado que no presenta datos inconexos, contradictorios ni vacíos de información que interfieran en la comprensión, aunque el autor no llega a presentar ninguna desventaja del trabajo grupal, como anuncia en la primera línea de su texto.

Por otro lado, el texto no presenta errores de gramática, lo que también ayuda a su lectura fluida. Además, el léxico es bastante sencillo pero adecuado.

En cuanto a la ortografía, el autor del texto no escribe ninguna mayúscula: ni al comienzo del texto, ni luego de los puntos. Además comete dos errores de tildación (“esta” en la línea 6 y “prácticamente” en la línea 14).

Ejemplo 3

Los trabajos grupales
Los trabajos grupales se dan en los colegios y escuelas a los alumnos les
encanta por dos motivos vien para aprender y compartir ideas
con sus compañeros o para jugar. A algunos alumnos les gusta
para que aprendan más pero son muy pocos a la mayoría
solo les interesa sólo para jugar.
Un joven que estaba en el colegio le gustaba hacer grupos pero
le gustaba para que juegue y no para que estudie mientras
que el jugaba sus demás compañeros lo hacían el trabajo
un día el profesor tomo examen horal y el no respondió
la pregunta, eso le paso por no tomar interes en el trabajo
él se desaprobó en ese exámen.
Cuando se hace un trabajo grupal se debe tomar interés
porque también se aprende más con los compañeros
Pero la mayoría solo les gusta trabajo grupal para jugar
Entonces sería mejor trabajar solos así el alumno
tomará importancia al trabajo.

Transcripción

Los trabajos grupales: 1
Los trabajos grupales se dan en los colegios y escuelas a los alumnos les 2
encanta por dos motivos vien para aprender y compartir ideas 3
con sus compañeros o para jugar. A algunos alumnos les gusta 4
para que aprendan más pero son muy pocos a la mayoría 5
solo les interesa sólo para jugar. 6
Un joven que estaba en el colegio le gustaba hacer grupos pero 7
le gustaba para que juegue y no para que estudie mientras 8
que el jugaba sus demás compañeros lo hacían el trabajo 9
un día el profesor tomo examen horal y el no respondió 10
la pregunta, eso le paso por no tomar interes en el trabajo 11
él se desaprobó en ese exámen. 12
Cuando se hace un trabajo grupal se debe tomar interés 13
porque también se aprende más con los compañeros 14
Pero la mayoría solo les gusta trabajo grupal para jugar 15
Entonces sería mejor trabajar solos así el alumno 16
tomará importancia al trabajo. 17

El ejemplo 3 es un texto adecuado a la consigna, es decir, es un texto argumentativo sobre el tema propuesto. El estudiante escribe a favor de los trabajos individuales, lo que queda claro en la línea 16 del texto. Hasta antes de esa oración, el estudiante describe las ventajas y desventajas del trabajo grupal —deteniéndose especialmente en las desventajas— lo que anticipa su postura que es explicitada recién al final. Sin embargo, esta estrategia utilizada por el estudiante podría desorientar la interpretación del lector: parece más bien que el objetivo del texto es describir los aspectos negativos de los trabajos grupales.³² Posiblemente hubiera sido más claro que inicie su texto con la postura y luego explicara las razones de esta.

El principal argumento del estudiante para preferir los trabajos individuales es el hecho de que muchos alumnos se reúnen para trabajar en grupo solo para poder jugar. Además refuerza su argumento contando un episodio en el que un compañero suyo no puede responder a una pregunta del profesor por haber estado jugando en el grupo en vez de trabajar.

Con respecto al registro utilizado, el estudiante no comete ningún error: utiliza un vocabulario sencillo y formal, no utiliza palabras demasiado coloquiales ni construcciones propias del diálogo coloquial. Tampoco utiliza abreviaturas.

En cuanto a la coherencia textual, la distribución de la información no facilita la interpretación de la idea principal del texto (“es mejor trabajar individualmente”) como ya se mencionó líneas arriba. Además, el estudiante repite continua e innecesariamente la idea de que a la

32. Inclusive titula su texto “Los trabajos grupales”

mayoría le gusta trabajar grupalmente solo para jugar. Esto hace que su texto sea redundante por momentos.

Con respecto a la cohesión textual, el estudiante comete varios errores de puntuación que consisten en no separar las oraciones con punto seguido o algún otro signo de puntuación con la misma jerarquía —como dos puntos o punto y coma. A continuación, se citan las oraciones que presentan este problema y se resaltan con un asterisco (*) los lugares en los que debería haber un punto:

- “Los trabajos grupales se dan en los colegios y escuelas * a los alumnos les encanta por dos motivos* vien para aprender y compartir ideas con sus compañeros o para jugar.”
- “A algunos alumnos les gusta para que aprendan más pero son muy pocos * a la mayoría solo les interesa sólo para jugar.”
- “Un joven que estaba en el colegio le gustaba hacer grupos pero le gustaba para que juegue y no para que estudie* mientras que el jugaba sus demás compañeros lo hacían el trabajo* un día el profesor tomo examen horal y el no respondió la pregunta,* eso le paso por no tomar interes en el trabajo* él se desaprobó en ese exámen.”

Además, en la línea 14, el estudiante no escribe el punto al final del renglón; sin embargo, continúa el siguiente párrafo con mayúscula, lo que nos lleva a pensar que probablemente omite el punto por un “olvido”.³³

Con respecto al uso de conectores, el estudiante comete un error en la línea 14. Este consiste en incluir el conector “también” en la oración “Cuando se hace un trabajo grupal se debe tomar interés porque también se aprende más con los compañeros”. En este caso el conector está mal utilizado porque no enlaza la idea con alguna otra previa que guarde la misma relación, es decir, el “también” no se refiere a alguna otra ventaja de trabajar en grupo.

Con respecto a la adecuación gramatical, el texto presenta errores de distinto tipo. A continuación, se citan algunas oraciones del texto que presentan errores de gramática y se presenta una descripción del tipo de error en cada caso:

- “ Los trabajos grupales se dan en los colegios y escuelas[.] a los alumnos les encanta por dos motivos [...]”.

Entre estas dos oraciones hay un error de correlación entre “los trabajos grupales”, que es plural, y “a los alumnos les encanta”, en vez de “les encantan”.

- “A algunos alumnos les gusta para que aprendan más pero son muy pocos a la mayoría solo les interesa sólo para jugar.”

En esta oración el estudiante elige la construcción “para que aprendan” incluyendo una frase subordinada, en vez utilizar un infinitivo, “A algunos alumnos les gusta [trabajar en grupo] para aprender[...]”, que sería una construcción más estándar.

- “Un joven que estaba en el colegio le gustaba hacer grupos pero le gustaba para que juegue y no para que estudie [...]”

33. Nótese cómo en los ejemplos anteriores no comienza las nuevas oraciones con mayúscula, sino que las yuxtapone sin hacer ninguna marca para delimitarlas.

En la segunda oración, el estudiante comete un error parecido que el de la primera oración. Escribe “[...] le gustaba hacer grupos pero le gustaba para que juegue y no para que estudie” en vez de usar las formas en infinitivo “para jugar” y “para estudiar”. Además, comete un error de anacoluto. Escribe “Un joven que estaba en el colegio le gustaba[...]” en vez de “A un joven que estaba en el colegio le gustaba”.

- “Mientras que el jugaba sus demás compañeros lo hacían el trabajo.”

En esta oración, el estudiante “duplica” el objeto directo —“lo” y “el trabajo”—, lo que no es correcto en la variedad estándar.

- “la mayoría solo les gusta trabajo grupal para jugar”

En esta oración se comete un error de anacoluto. La forma correcta es: “a la mayoría solo les gusta trabajo grupal para jugar.”

Por otro lado, en el texto no se observan errores en el plano del léxico, a excepción de “se dan” en la línea 2, que es un uso “comodín”, es decir, una palabra muy imprecisa.

En cuanto a los errores de ortografía, el estudiante escribe “vien” por “bien”, “mayoria” por “mayoría”, “el” por “él”, “tomo” por “tomó”, “paso” por “pasó”, interes” por “interés” y “exámen” por “examen”.



PARTE III

Resultados en quinto grado de secundaria

1 El proceso de composición



En la prueba de producción de textos escritos, se asignaron dos espacios contiguos al estudiante para redactar su texto: una cara para escribir el borrador y la cara siguiente para redactar la versión final.

En la primera página, se les presentó a los estudiantes la siguiente instrucción:

En esta página, puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

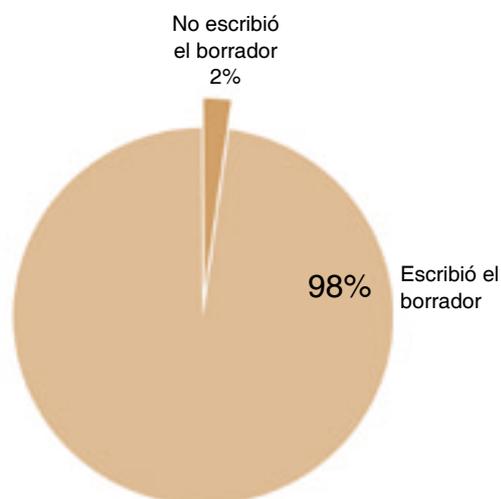
Al evaluar el proceso de composición, se plantearon las siguientes preguntas o criterios a evaluar:

- ¿El estudiante escribió el borrador?
- Si escribió el borrador, ¿cómo lo hizo?

■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ EL BORRADOR?

Este criterio nos da información sobre si el estudiante utilizó el espacio asignado para escribir el borrador. Se consideró que había escrito el borrador cuando el estudiante utilizaba el espacio asignado —podían ser palabras sueltas, proposiciones enlazadas o no, etc.—, sin importar todavía si lo escrito correspondía o no con lo pedido.

Resultados



Casi todos los estudiantes evaluados escribieron un borrador previo a su texto definitivo. Solo 2% de los estudiantes de este grado no encontraron necesario el uso del borrador antes de redactar su texto final.

■ SI ESCRIBIÓ EL BORRADOR, ¿CÓMO LO HIZO?

Sin embargo, estos resultados no aseguraban que los estudiantes, que habían utilizado el espacio del borrador, concibieran el borrador como una fase inicial dentro del proceso de composición de un texto.

Para indagar por el uso apropiado del borrador como parte de un proceso de composición, hemos recurrido a dos categorías: el borrador como texto “para el autor mismo” (para el escritor) y el borrador como texto “para otro” (para el lector). Así, el escrito “para el autor mismo” es un texto que da algunos indicios de que el escritor utiliza el borrador como fase previa, es decir, es un esbozo del texto final, una especie de guía personal para luego escribir la versión definitiva. Es decir, no escribe un borrador dirigido a otro. Este texto puede ser un listado de ideas organizadas o desorganizadas plasmadas mediante un esquema o una lluvia de palabras o frases clave. También puede ser un texto que —si bien está escrito de corrido— presenta tachaduras, palabras escritas encima de otras, caligrafía evidentemente descuidada, abreviaturas, etc.

Por otro lado, el texto “para otro” (para el lector) es un texto que tiene una caligrafía cuidada y una ortografía que busca ser correcta; además, no presenta tachaduras. Todas estas características se deben, tal parece, a que se trata ya de un texto destinado a alguien, escrito para ser leído por otros.

En ese sentido, lo que se espera de un borrador es que sea un escrito para el autor mismo y no para el lector, es decir, que dé señales de una fase de planificación previa a la elaboración del texto definitivo.

En ese sentido, son los aspectos de superficie del escrito los que han prevalecido para considerar un borrador como escrito “para el autor mismo” o “para otro”. A continuación, se presentan ejemplos de borradores concebidos como un texto para el autor mismo, es decir, un borrador que da cuenta de la escritura como un proceso. Estos borradores se presentarán junto con sus correspondientes versiones definitivas.

En el ejemplo 1 (página 93), se pueden observar ciertas palabras escritas sobre otras, proposiciones entre líneas, tachaduras. Ello parece indicar que el estudiante ha escrito para sí mismo como una forma previa a su texto definitivo. Así, el texto definitivo aparece ya sin estas marcas de preescritura y logra ser más articulado y claro.

En el borrador 2 (página 94), las tachaduras y trasposiciones se remiten a encontrar mejores formas de expresarse en cuanto a referentes (“en estos”), precisiones concretas (“de un tema específico”), conectores (“y así”). Estas correcciones, producto de una revisión, se han incorporado al texto del ejemplo 2 y permiten una mayor claridad respecto de la versión de borrador. Asimismo, en el borrador, se encuentra una distinción de dos argumentos marcados con números y la decisión de poner uno primero que el otro. Ello redundará en beneficio de una mejor organización de ideas en el texto definitivo, que ya es presentado sin los números y solo dividido en párrafos.

En el ejemplo 3 (página 95), las ideas se presentan como un esquema puntuado con guiones y flechas. Se agrupan en dos posiciones (a favor y en contra) y estas quedan explicitadas y bien distribuidas en el texto final.

Ejemplo 3

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

a favor → - personas son mejores para trabajos grupales
- existe en la posibilidad de debates y puntos de vista
- posibilidad de explicar los dudas
- distintos puntos de vista y opiniones

en contra → - hay personas que no pueden trabajar en grupo
- posibilidad de distracción.

- posibilidad del aprendizaje de uno al otro que el otro haga todo
- en muchos casos es posible que no recibas un grupo muy organizado y desde algún punto de vista sería injusto.

Ahora, en este espacio, pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

Muchas veces se nos ha propuesto trabajos individualmente o en grupo y siempre he habido algún tipo de opinión. Es bueno que hay algunas opiniones en contra y a favor de cada uno.

Hay personas que son mejores en trabajos grupales y otras en los individuales. En grupos existe la posibilidad de debatir y llegar a un mismo entendimiento sin embargo también en muy fácil distracción. En grupos puedes aclarar tus dudas pero también cabe la posibilidad de que alguien flojea o aproveche. Individualmente tienes más habilidad para la concentración pero no discutes con distintos puntos de vista y opiniones. En conclusión ambas métodos tienen sus pros y sus contras para todo depende del método y la preferencia de cada uno así también como de la situación. Por ejemplo yo prefiero hacer trabajos grupales pero estudio solo.

En todos estos ejemplos, cabe resaltar que haber usado los borradores como “textos para el autor” y no como “textos para el lector” ha permitido que los textos definitivos estén mejor organizados y claros, a pesar de que pueden todavía subsistir algunos problemas, en especial de ortografía, registro o léxico. Como el autor solo escribe para sí mismo, puede preparar mejor, el borrador y, por lo tanto, planificar la organización de su texto definitivo.

Estos estudiantes escribieron un borrador considerado como un texto para el autor mismo, es decir, como un “pre-escrito” que no está llamado a ser dirigido a algún lector. Estos estudiantes probablemente saben que la función del borrador es solo fijar una serie de ideas sueltas, hacer un plan de redacción y/o plasmar un esbozo previo. Asimismo, tales estudiantes son más conscientes del uso del borrador como parte del proceso de la escritura para llegar a la redacción del texto final. Cabe resaltar que la mayoría de estudiantes que escribieron un borrador solo para su autor hizo un texto de corrido y no necesariamente un esquema; sin embargo, es clara la intención de inicio del proceso de la redacción.

Seguidamente, se presentan ejemplos de borradores junto a textos definitivos (páginas 97 y 98). En estos casos, los borradores no dan evidencias de ser textos escritos para el autor mismo, sino que ya se piensa que son textos para otro (caligrafía cuidada, presentación sin borrones ni tachaduras, etc.). Esta concepción inadecuada de lo que es un borrador resalta aun más cuando se observa que no existen muchas diferencias con el texto definitivo. Por ello, pareciera que simplemente se ha cumplido con la instrucción y no se han corregido los errores en la versión definitiva.

En estos dos casos, el texto definitivo es casi una copia del borrador, por lo que pareciera que el borrador no cumple una función de preescritura ni de “texto para el autor mismo”. En ambos casos, el borrador parece estar dirigido a un público lector y ser ya el texto final. En el primer caso, la mejora solo se limita principalmente a colocar un título. En el segundo caso, solo se mejora una que otra mayúscula (“Bueno”) y alguna que otra abreviatura (“q” por “que”).

Ejemplo 4

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

Lo mejor para mí sería trabajar en grupo porque mientras seamos amigos vamos a producir mejores resultados y hacer bien el trabajo; por eso tenemos que saber qué dice la opinión hace la fuerza.

Es mejor en grupo si tenemos muchos amigos por ejemplo. Juan y Pedro con Juan sabe Juan y Pedro no, entonces Pedro que tiene solo. Y si está el alumno se van a pararse si el trabajo lo hacen mejor y bien porque Juan le está diciendo a Pedro como se hace y como se puede hacer trabajar entonces ellos se pueden hacer una excelente nota.

Ahora, en este espacio, pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

MI OPINIÓN

Lo mejor para mí sería trabajar en grupo porque mientras seamos amigos vamos a producir mejores resultados y hacer bien el trabajo, por eso tenemos que saber qué dice la opinión hace la fuerza.

Para mí es mejor en grupo por ejemplo si tenemos muchos amigos: Juan y Pedro, Pero Juan sabe Juan y Pedro no, entonces Pedro que tiene solo Juan sabe como hacer.

Y si está el alumno se van a pararse si el trabajo lo hacen mejor y bien porque Juan le está diciendo a Pedro como se hace y como se puede hacer el trabajo, entonces ellos se pueden hacer una excelente nota por eso sería trabajar en grupo. Juan y Pedro.

FIN

Ejemplo 5

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

En esta página puedes escribir el borrador de tu texto. Aquí podrás preparar y organizar tu texto antes de pasarlo en limpio.

Buena si hay alumnos que prefieren trabajar solos en grupo distintos de los demás. Y también hay otros que les gusta trabajar en grupo así se cansan más se tienen esta confianza y haciendo sus trabajos más fáciles y también puede haber más compañeros.

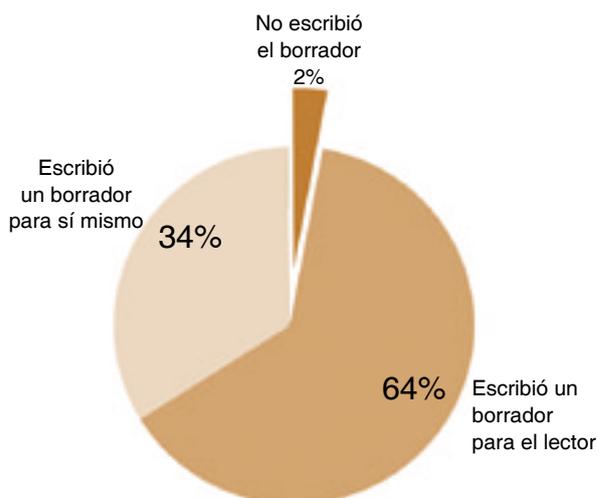
MI opinión es q' mejor es que deben trabajar juntos porque permiten todas y dan mejores ideas para su estudio. Era pregunta que hace es mejor trabajar solo o en grupo como que como le ha dicho es mejor trabajar en conjunto para poner en practica nuestra ideas.

Ahora, en este espacio, pasa en limpio tu texto. Escríbelo de una manera clara y ordenada para que todos puedan comprenderlo.

Buena si hay alumnos que prefieren trabajar solos en grupo distintos de los demás. Y también hay otros que les gusta trabajar en grupo así se cansan más se tienen esta confianza y haciendo sus trabajos más fáciles para cada uno y así pueden tener más compañeros.

MI opinión mía es que mejor deben trabajar juntos porque permiten todas y dan mejores ideas para su estudio. Era pregunta que dice es mejor trabajar solo o en grupo como que como le ha dicho es mejor trabajar en conjunto para poner en practica nuestras ideas.

Resultados



Solo el 34% de estudiantes de quinto de secundaria escribieron un borrador considerado como un texto para el autor mismo, es decir, como un escrito previo que no está dirigido a algún lector en especial, salvo para el escritor mismo. El 64% de los estudiantes evaluados escribió el borrador como un texto para otro: cuidado, sin marcas de abreviaturas, esquemas, flechas, ideas sueltas, borradores ni tachaduras. Se trata de textos que parecen estar dirigidos a otros. Al parecer, este grupo de estudiantes obedece la instrucción y cumple formalmente lo que se le solicita, pero no

hay indicios claros de que consideren el borrador como una etapa previa al texto final. En algunos casos, parece que el estudiante hubiera escrito dos veces la versión definitiva: la primera vez en el espacio asignado para el borrador, y la segunda —que es una copia o casi una copia del borrador— en el espacio destinado a la versión definitiva. Esto significa que los estudiantes trasladan lo escrito de un espacio a otro sin ser conscientes de que dichos espacios cumplen funciones distintas dentro del escrito. De esta manera, el borrador no es visto como un escrito previo para redactar, finalmente, una versión más organizada y más formal.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DE BORRADOR?

El 64% de estudiantes concibe el borrador como dirigido a un lector, es decir, de forma inadecuada, lo que implica que, posiblemente, en la práctica en el aula, el estudiante no enfoque la escritura como un proceso de composición que pasa por fases previas y posteriores al texto final sino solo como un producto acabado, fruto de la inspiración y la espontaneidad. Probablemente muchos docentes creen que para escribir solo se necesita tener un tema, papel, lápices y tiempo. Luego, el docente recoge las hojas “llenas” de sus estudiantes y corrige las faltas (casi siempre ortográficas). Por otro lado, los estudiantes creen que deben llenar la página en blanco con letras, apuntar todo lo que pasa por la cabeza. Solo quieren cumplir con una tarea y obtener una nota. Saben, además, que el profesor es el encargado de revisar y corregir, no ellos. Esta práctica supone entender la escritura como la elaboración directa de un producto final. Esto, por supuesto, lleva a la redacción de un texto descuidado con errores de coherencia, cohesión, sintaxis, léxico u ortografía.

Por ello, es probable que los docentes no enfatizan en sus estudiantes la idea de que la composición tiene distintas fases y que hacer lluvias de ideas, esquemas, borradores, relecturas y revisiones son estrategias que permiten que, al redactar el texto definitivo, este comunique de manera más organizada y eficaz el mensaje que su autor quiere transmitir.

Por otro lado, muchos borradores dan cuenta de que, en el texto definitivo, el escritor solo debe mejorar la caligrafía y/o la ortografía así como la presentación impecable. Sin embar-

go, cuando el estudiante se concentra solo en la mejora de aspectos superficiales, pierde de vista mejorar lo más importante, esto es, mejorar aspectos del texto relacionados con las ideas, su organización, su conexión y el uso de palabras o frases más pertinentes para transmitirlos. En ese sentido, los aspectos caligráficos y/o ortográficos no son prioritarios y es mejor revisarlos en las últimas etapas de composición

Asimismo, se cree que este producto escrito es concebido como un discurso que no necesita distinguirse del coloquial, de uso más frecuente en los adolescentes. Esto hace que el texto escrito sea visto solo como producto (y no como proceso) y, además, como producto inmediato y espontáneo (y no como producto que requiere un proceso previo de composición como el borrador).

Cabe aclarar nuevamente que la inmediatez y la espontaneidad del discurso coloquial no es pertinente en el texto escrito. La continua interacción entre el emisor y receptor en el momento de diálogo (código oral) hace posible, casi de forma automática, rectificar y retroalimentar las ideas (llenar vacíos, completar información fragmentada, aclarar ideas confusas). Sin embargo, esta actividad no es posible en el texto escrito, pues no existe interacción durante la composición: el texto se vuelve autónomo y genera su propio contexto mientras se lee (o se escribe). Para ello, el autor necesita planificar y organizar su texto de forma que lo entienda clara y eficazmente un lector determinado. Este lector no va a estar acompañado por el escritor en persona; por esta razón, este último debe desplegar una serie de estrategias y recursos, propios del código escrito, para que su texto se sostenga por sí mismo.

2 | La adecuación a la consigna



Al evaluar este aspecto, se tomó en cuenta el tema y el tipo de texto. Según la consigna recibida en la prueba, el estudiante debía redactar un texto de opinión sobre si es mejor trabajar en grupo o de manera individual. La adecuación a la consigna es el referente o indicio principal que nos permite saber si el estudiante se ha adaptado a la situación comunicativa propuesta.

La consigna es la siguiente:

En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros quieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión.

Se considera que un estudiante se adecua a la consigna cuando cumple con dos condiciones: tema (sobre trabajo individual o grupal) y tipo de texto (texto de opinión); es decir, el estudiante debía, en este caso concreto, escribir un texto de opinión sobre si es mejor trabajar individualmente o trabajar en forma grupal.

■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ SOBRE EL TEMA PROPUESTO?

La adecuación al tema solicitado fue una condición muy importante que nos permite inferir si es que el estudiante es capaz de escribir adecuándose a la consigna que se le propone. No escribir sobre el tema propuesto es evidentemente una inadecuación grave a la situación comunicativa propuesta en la consigna: si se le ha pedido al estudiante que dé su opinión sobre si es mejor trabajar individualmente o en grupo, es a todas luces inapropiado que narre un cuento fantástico, que escriba sobre el último paseo que realizó con su clase o que dé su opinión sobre cualquier otro tema, como por ejemplo, la pertinencia de que los maestros envíen tareas para la casa.

A continuación se presenta el texto de un estudiante de quinto de secundaria que escribió sobre un tema totalmente diferente al propuesto.

Ejemplo 1



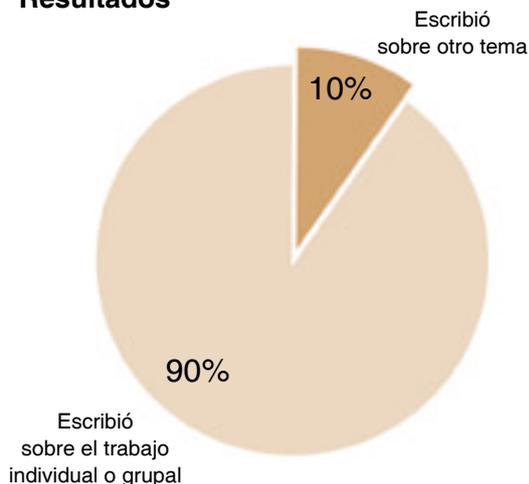
Transcripción

Cuento Creativo "El zorro y la gallina"

Una vez había un Zorro que cruzaba Por el Campo junto a una Zorra, y dentro de eso había Una gallina, al ver el Zorro a la gallina Corría Para atraparlo Pero había un Conejo q Cruzaba. Pero al ver al Conejo, el Zorro pensó atraparlo más fácil y Corría tras del Conejo Como el Conejo es astuto se metió Por los montes mientras, la gallina escapaba ya lejos. Y el Zorro ya estaba cansado de Perseguir al Conejo, mientras que el Conejo se metía por los montes. y ya era difícil Para el Zorro Para q. le pudiera atrapar al Conejo y se sentía Cansado y agitado y al ver q. el Zorro no podía más el Conejo se metió a un Hueco Profundo. Y el Zorro no tenía otra oportunidad y se fue. Eso le Paso Por querer la Presa más grande y Por último Perdió todo. fin

Entre los estudiantes que no escribieron sobre el tema propuesto, la mayoría redactó una descripción sobre algún objeto, persona o proceso y una pequeña parte escribió fábulas o cuentos y otros tipos de texto.

Resultados



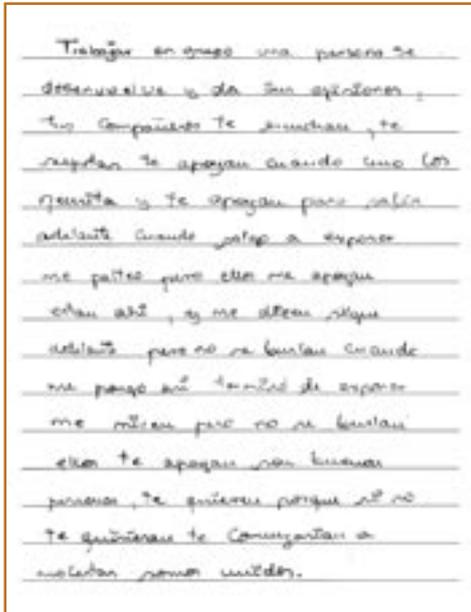
El 90% de los estudiantes evaluados en quinto de secundaria escribió sobre el tema propuesto. Es decir, el 10% de los estudiantes evaluados escribió un texto sobre otro tema, lo que significa una grave inadecuación a la situación comunicativa propuesta en la consigna. Estos estudiantes, probablemente, no comprendieron lo que debían hacer o no quisieron seguir las indicaciones de la prueba.

■ ¿EL ESTUDIANTE ESCRIBIÓ UN TEXTO DE OPINIÓN SOBRE EL TEMA?

Para adecuarse a la consigna, sin embargo, no bastaba con que el estudiante escribiera sobre el tema propuesto, sino que también debía adecuarse al tipo de texto solicitado, es decir, tenía que tomar postura a favor o en contra del trabajo individual o grupal y sustentarla con razones.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de textos en los que sus autores, si bien escribieron sobre el tema de si es mejor trabajar grupalmente o individualmente, no dieron su opinión. El siguiente es un ejemplo de texto descriptivo sobre el tema.

Ejemplo 2



Trabajar en grupo una persona se desenvuelve y da sus opiniones, tus compañeros te escuchan, te respetan te apoyan cuando uno los necesita y te apoyan para salir adelante cuando estás a exponer me patea pero ellos me apoyan están ahí, y me dicen sigue adelante pero no se burlan cuando me pongo así termino de exponer me miran pero no se burlan ellos te apoyan con buenas personas, te quieren porque si no te quisieran te comenzarían a molestar somos unidos.

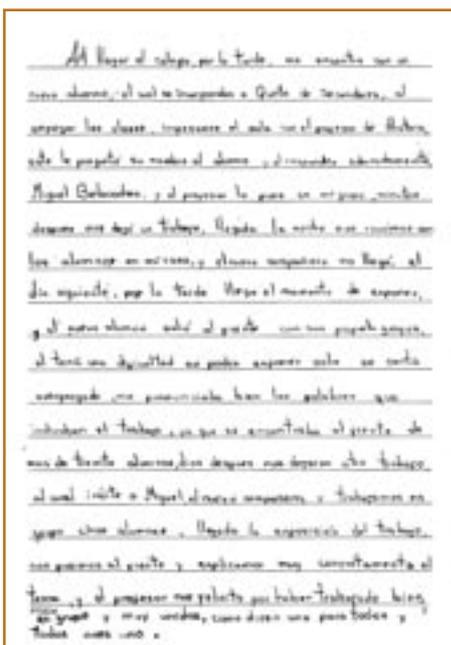
Transcripción

Trabajar en grupo una persona se desenvuelve y da sus opiniones, tus compañeros te escuchan, te respetan te apoyan cuando uno los necesita y te apoyan para salir adelante cuando salgo a exponer me patea pero ellos me apoyan están ahí, y me dicen sigue adelante pero no se burlan cuando me pongo así termino de exponer me miran pero no se burlan ellos te apoyan son buenas personas, te quieren porque si no te quisieran te comenzarían a molestar somos unidos.

Este texto no pretende convencer a alguien de algo, sino que el estudiante describe qué significa, para él, trabajar en grupo. Se adecua al tema, pero no al tipo de texto solicitado en la consigna.

A continuación se presenta un ejemplo de texto narrativo sobre el tema.

Ejemplo 3



Al llegar al colegio por la tarde, me encontré con un nuevo alumno, el cual se incorporaba a Quinto de Secundaria, al empezar las clases ingresamos al aula con el profesor de Historia, este le preguntó su nombre al alumno y el respondió educadamente Miguel Belacochea, y el profesor lo puso en mi grupo, minutos después nos dejó un trabajo, llegada la noche nos reunimos con los alumnos en mi casa, y el nuevo compañero no llegó, al día siguiente, por la tarde llegó el momento de exponer, y el nuevo alumno salió al frente con sus papelografos, el tenía una dificultad no podía exponer solo se sentía avergonzado, no pronunciaba bien las palabras que indicaban el trabajo, ya que se encontraba al frente de más de treinta alumnos, días después nos dejaron otro trabajo, al cual invite a Miguel, el nuevo compañero, y trabajamos en grupo cinco alumnos, llegada la exposición del trabajo, nos pusimos al frente y explicamos muy concretamente el tema, y el profesor nos felicitó por haber trabajado bien en grupo y muy unidos, como dicen uno para todos y todos para uno.

Transcripción

Al llegar al colegio, por la tarde, me encontré con un nuevo alumno, el cual se incorporaba a Quinto de Secundaria, al empezar las clases ingresamos al aula con el profesor de Historia, este le preguntó su nombre al alumno y el respondió educadamente, Miguel Belacochea, y el profesor lo puso en mi grupo, minutos después nos dejó un trabajo, llegada la noche nos reunimos con los alumnos en mi casa, y el nuevo compañero no llegó, al día siguiente, por la tarde llegó el momento de exponer, y el nuevo alumno salió al frente con sus papelografos, el tenía una dificultad no podía exponer solo se sentía avergonzado, no pronunciaba bien las palabras que indicaban el trabajo, ya que se encontraba al frente de más de treinta alumnos, días después nos dejaron otro trabajo, al cual invite a Miguel, el nuevo compañero, y trabajamos en grupo cinco alumnos, llegada la exposición del trabajo, nos pusimos al frente y explicamos muy concretamente el tema, y el profesor nos felicitó por haber trabajado bien en grupo y muy unidos, como dicen uno para todos y todos para uno.

Este texto es un ejemplo de texto narrativo sobre el tema; ello quiere decir que se adecua al tema, pero no al tipo de texto.

Resultados



Solo el 78% de los estudiantes escribieron un texto argumentativo sobre el tema propuesto, es decir, cumplieron con las dos condiciones de la consigna —tema y tipo de texto—. El 12% de los estudiantes evaluados escribe sobre el tema pero otro tipo de texto y 10% escribe sobre otro tema distinto al propuesto en la consigna, es decir, no cumple con ninguna de las dos condiciones.

Aquellos estudiantes que redactaron una descripción (8%) sobre el tema no tomaron en cuenta que la función del texto argumentativo es persuadir a alguien de algo. Este grupo de estudiantes se enfoca, por lo general, en describir cómo se trabaja solo o en grupo, las

diferencias entre los trabajos individuales y los trabajos grupales, la actitud de los alumnos frente a alguna de estas dos formas de trabajo en clase; sin embargo, en ningún momento, emiten una opinión, implícita o explícita, sobre lo beneficioso o perjudicial que pueden ser estos tipos de trabajo. Los estudiantes que escribieron textos narrativos sobre el tema (3%), por lo general, cuentan alguna experiencia suya o de otro compañero al hacer trabajos grupales o individuales, pero no llegan a hacer explícita su postura acerca del tema.

En el siguiente cuadro podemos observar la distribución de los estudiantes con respecto a las dos condiciones de la consigna.

ESCRIBIÓ UN TEXTO SOBRE EL TEMA 90%				ESCRIBIÓ UN TEXTO SOBRE OTRO TEMA 10%			
Una argumentación	Una descripción	Una narración	Otro tipo de texto	Una argumentación	Una descripción	Una narración	Otro tipo de texto
78% ³⁴	8%	3%	1%	1%	7%	1%	1%

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN LA ADECUACIÓN COMUNICATIVA?

Las dificultades que algunos estudiantes tienen para escribir sobre el tema y el tipo de texto pueden deberse, entre otras causas posibles, a que una de las dificultades lectoras de los estudiantes encontradas en las pruebas de comprensión de textos era, precisamente, la dificultad en la lectura de textos descriptivos, argumentativos y expositivos.³⁵

34. Solo este porcentaje de estudiantes cumplió con las dos condiciones de la consigna.

35. Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo y sexto grado de primaria. Ministerio de Educación del Perú, Lima, 2005.

Ello se debe a que la práctica docente se concentra exageradamente en la lectura de textos narrativos y deja de lado la lectura de los textos no narrativos. Ello puede deberse, a su vez, a que el docente piensa que para los estudiantes puede ser más motivador y sencillo leer principalmente textos narrativos. Al relacionar necesariamente la lectura de textos literarios con el placer de lectura, incurre en una restricción textual al no permitirle al estudiante estar expuesto a otro tipo de textos (noticias, editoriales, artículos científicos, de interés social, etc.) que, además, serán muy importantes en su vida cotidiana y más allá de la escuela.

Por otro lado, muchos docentes creen que basta una o dos unidades de un libro de texto para tener las habilidades para escribir un texto argumentativo. Hay una creencia muy arraigada de que para escribir un texto argumentativo el docente solo debe enseñarle al estudiante la definición de un texto argumentativo, la estructura clásica (tesis, argumentos, conclusión), leer uno que otro texto y ponerlo a escribir uno o dos textos argumentativos. Sin embargo, el docente debería proponer la lectura de varios y distintos tipos de textos argumentativos para que el estudiante pueda acceder a toda la variedad de argumentaciones (académicas, coloquiales, formales, ensayos, textos de opinión, editoriales, monografías, publicidad escrita, etc.). De esta manera, una frecuencia y familiaridad en la lectura, junto con otras dinámicas de aprendizaje de la escritura, hará que el estudiante vaya incorporando un modelo estructural (en tanto organización de ideas, lenguaje, intención comunicativa, etc.) adecuado a cada tipo de texto.

Esta relación entre la comprensión textual y la expresión escrita se fundamenta en diversos estudios que “demuestran que hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita” (Cassany 1996a: 52). Se menciona como ejemplos estudios de Krashen (1978), Woodward y Phillips (1967), Donalson (1967), Ryan (1977) y Zeman (1969). Estos estudios comprueban que niños, adolescentes y jóvenes que tienen habilidades en la comprensión lectora (gusto por la lectura, hábitos lectores, frecuencia en la lectura de periódicos, variedad en las lecturas) veían incrementadas tanto su competencia lectora como su competencia para escribir (Cassany 1996).

En la misma línea, Cassany cita a Frank Smith (1983), quien afirma que el aprendizaje del código escrito (o los conocimientos y habilidades de escritura) no radica, exclusivamente, en la enseñanza de la gramática, la ortografía ni tampoco en los manuales de redacción, pues todos estos conocimientos son de utilidad y eficacia relativas. Es la lectura —como recepción sostenida— la que mantiene en contacto al escritor aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos —no solo de contenido sino de forma, estructura, lenguaje, etc.— que luego va a necesitar para escribir —como emisión sostenida— (Cassany 1996a: 63). Por eso, Smith menciona que, para convertirse en escritores, los niños y adolescentes tendrían que “leer como escritores”, es decir, leer no solo comprendiendo el contenido —es decir, no solo leer “como lectores”—, sino entendiendo los recursos y estrategias que utiliza el autor para hacerse entender —es decir, leer pensando que luego van a ser ellos mismos los escritores—.

3 El registro



La situación comunicativa en la que se propone la elaboración del texto argumentativo es un contexto formal, pues se trata de una prueba dirigida a una entidad pública como es el Ministerio de Educación, dentro del marco de una evaluación nacional.³⁶ En ese sentido, los errores de registro son rasgos de informalidad que se manifiestan en deficiencias de distinto tipo.

- Errores en el plano del vocabulario
- Uso de construcciones típicas del discurso informal

■ ERRORES EN EL PLANO DEL VOCABULARIO

Los errores de registro considerados en este punto se refieren a la selección de vocabulario —el uso de palabras o frases informales o coloquiales— y al uso de abreviaturas como “q”, “porq”, “xq”, etc., que son propias de textos más informales.³⁷

En primer lugar, analizaremos la frecuencia de apariciones de palabras que no se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje informal o coloquial. Por ejemplo, en la siguiente oración, se observa una inadecuación de registro referente al vocabulario:

“Los profesores nos mandan a hacer **hartos** trabajos grupales”.

La elección de la palabra “hartos”, en este caso, sería una inadecuación de registro en la selección del vocabulario. Es un error en la elección de una palabra específica que podría ser corregido con una palabra más formal como “muchos”.

A continuación, otro ejemplo:

“Algunos compañeros son **recontra** irresponsables”.

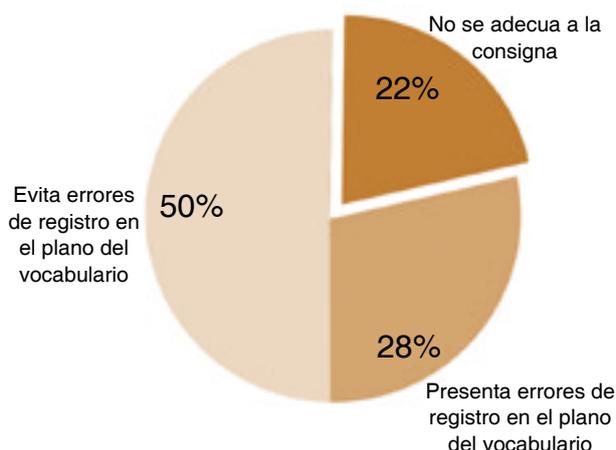
La palabra “recontra” es un error en la selección de vocabulario que podría ser resuelto con escribir la palabra “muy”.

36. Solo fueron evaluados en este aspecto los textos que se adecuaron a la consigna propuesta, es decir, aquellos que escribieron un texto adecuado al tema (trabajo individual o grupal) y al tipo de texto (texto de opinión).

37. En el caso de tercer grado de secundaria, las abreviaturas fueron registradas en un criterio aparte.

En ambos casos, el uso de este vocabulario puede hacernos suponer que el estudiante no se ha adecuado al registro formal. Sin embargo, estos errores también podrían estar mostrando que el estudiante no considera el uso de estas palabras como informal, es decir, que el estudiante intentó adecuarse a la situación, pero no es consciente de que estas palabras no son adecuadas a la situación concreta. En cualquier caso, la selección de palabras como las anteriores representa una inadecuación del texto a la situación de evaluación.

Resultados³⁸



Solo el 50% de estudiantes de quinto grado de secundaria escribieron un texto adecuado a la consigna que conserva el registro formal en cuanto al vocabulario seleccionado. El 28% de los estudiantes hace un texto adecuado a la consigna en el que incluye palabras o frases informales y/o abreviaturas, que son recursos propios de textos informales o coloquiales.

■ USO DE CONSTRUCCIONES TÍPICAS DEL DISCURSO INFORMAL

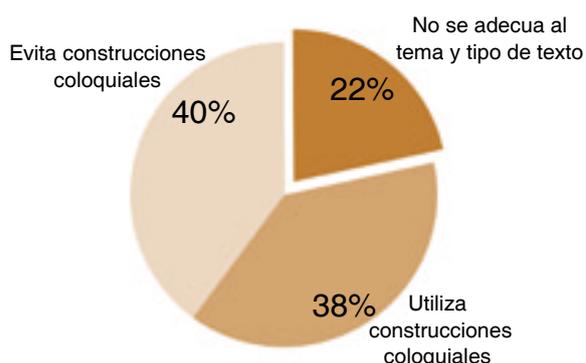
En segundo lugar, analizaremos los errores de registro en el uso de construcciones típicas del discurso oral o informal. Estos errores no se pueden detectar en la intromisión de una pieza de vocabulario concreta que es inadecuada a la situación comunicativa, como en el caso de los ejemplos anteriores. Estos errores se encuentran, más bien, en el tipo de estructura utilizado y que es explicitado con ciertos marcadores de discurso (tuteos, aperturas conversacionales, etc.) no adecuados al registro formal. Por ejemplo:

“En el trabajo individual, si no te esfuerzas, te puedes sacar mala nota porque no hay nadie que te ayude a hacer el trabajo.”

En el ejemplo anterior, el error no se manifiesta en la elección inadecuada de alguna de las palabras, sino en el tipo de construcción utilizado. En él, el estudiante se dirige al lector en segunda persona, lo que es típico en situaciones informales o en el discurso oral. Esto hubiera podido evitarse con la utilización de una oración impersonal: “En el trabajo individual, si uno no se esfuerza, se puede sacar mala nota porque no hay nadie que ayude a hacer el trabajo”.

38. Los resultados obtenidos en este criterio no son comparables con los resultados de tercer grado de secundaria, puesto que en quinto se incluyó el uso de abreviaturas en este mismo tipo de error.

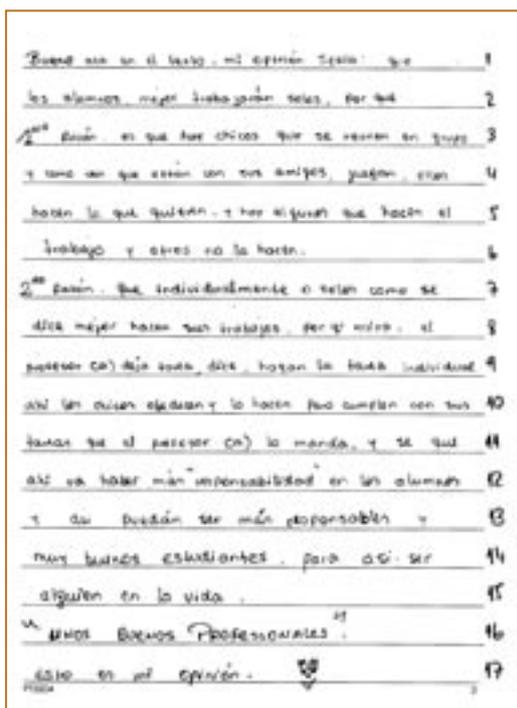
Resultados



El 40% de estudiantes de quinto grado de secundaria escribe un texto adecuado a la consigna que mantiene el registro formal en cuanto a construcciones y marcadores de discurso. En cambio, 38% de los estudiantes escribe un texto adecuado a la consigna que comete este tipo de error.

A continuación, se presenta un texto escrito por un estudiante de quinto grado de secundaria que presenta diversas inadecuaciones de registro.

Ejemplo 1



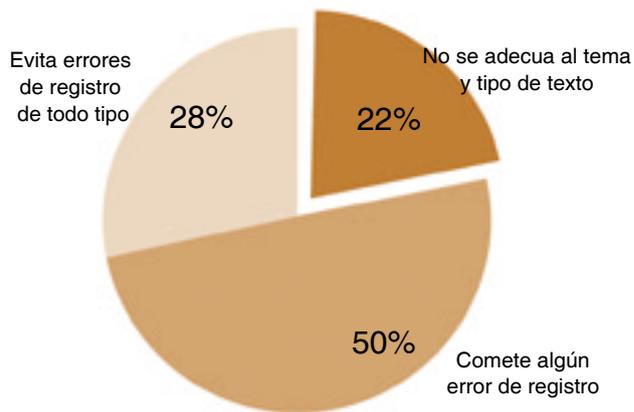
Transcripción

Bueno aca en el texto mi opinión sería que	1
los alumnos, mejor trabajarán solos, por que	2
1era Razón es que hay chicos que se reúnen en grupo	3
y como ven que están con sus amigos, juegan, ellos	4
hacen lo que quieren. Y hay algunos que hacen el	5
trabajo y otros no lo hacen.	6
2da Razón que individualmente o solos como se	7
dice mejor hacen sus trabajos. Por q' mira. El	8
profesor (a) deja tarea, dice, hagan la tarea individual	9
ahí los chicos obedecen y lo hacen pero cumplen con sus	10
tareas que el profesor (a) los manda. Y se que	11
ahí va haber más "responsabilidad" en los alumnos	12
y así puedan ser más responsables y	13
muy buenos estudiantes. para así ser	14
alguien en la vida.	15
"Unos Buenos Profesionales"	16
Esto es mi opinión.	17

Este texto presenta errores de registro en cuanto al vocabulario, tales como la aparición de ciertos términos coloquiales como "ellos hacen lo que quieren" (línea 5), la abreviatura informal de la línea 8 ("por q' mira el profesor (a) deja tarea..."), la numeración abreviada (1era y 2da) en las líneas 3 y 7.

Los errores de registro con relación a los marcadores de discurso informal están presentes en la inclusión de aperturas coloquiales como "Bueno..." al comienzo del texto y el uso de la segunda persona que atraviesa todo el texto.

Resultados generales en el aspecto de registro

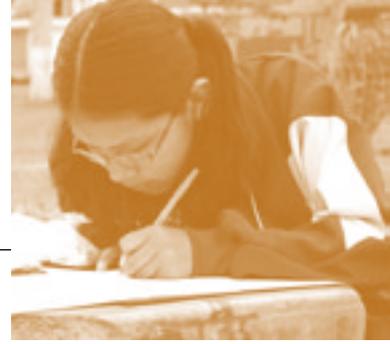


Tomando en cuenta los tres tipos de error expuestos anteriormente, solo el 28% de estudiantes de quinto grado de secundaria escribieron un texto adecuado a la consigna que no comete ningún error de registro; en cambio, 50% de los estudiantes escribieron un texto adecuado a la consigna que comete errores de uno o varios de los tipos de error descritos anteriormente.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DE REGISTRO?

Las dificultades que pueden tener los estudiantes para adecuarse al registro formal pueden deberse a que, en la práctica docente, todavía no se refuerza la idea de que el discurso coloquial (conversaciones con amigos, por ejemplo) es diferente del discurso escrito formal (exámenes o monografías, por ejemplo). Cabe resaltar, nuevamente, que no se trata de estigmatizar ni discriminar el discurso coloquial que emplean legítimamente los adolescentes, sino de colocarlo en su debido contexto comunicativo.

4 | La coherencia textual



Se considera que un texto tiene coherencia textual si desarrolla las ideas en torno a un tema específico y se evidencia una organización o estructura a lo largo del texto. Asimismo, estas ideas se encuentran agrupadas entre sí en forma de frases, oraciones o párrafos.

La coherencia textual fue evaluada a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:³⁹

- La distribución adecuada de la información
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas
- La ausencia de contradicción entre las ideas, vacíos de información e intromisión de ideas irrelevantes

■ LA DISTRIBUCIÓN ADECUADA DE INFORMACIÓN

Un texto con una adecuada distribución de información significa que esta se encuentra bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes.

Una inadecuada distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

A continuación se presenta un texto que presenta errores de distribución.

39. Es importante señalar que solo fueron corregidos los textos adecuados a la consigna al evaluar este aspecto.

Ejemplo 1



Transcripción

En mi opinión es mejor trabajar en grupo, ya que se	1
comparten diferentes maneras de realizar un trabajo y	2
así mismo se gana mas experiencia que trabajando solo.	3
Aunque trabajar solo no tenga muchas ventajas puede ser	4
en algunos casos eficaz, ya que como único integrante afronta	5
mayor responsabilidad y más empeño en realizar bien	6
el trabajo. Fundamentando mi opinión, es mejor el	7
trabajo grupal ya que todos los integrantes aprendan	8
a conocer sus diferentes puntos de vista, diferente	9
manera de organización en el grupo y a través de ellos se	10
pueda realizar un debate, en el cual cada integrante defiende	11
con fundamento su opinión y así entrar todos en acuerdo	12
común, esto ayuda a que el trabajo se realice con mayor	13
eficiencia.	14

Las ideas expuestas en el texto pueden reducirse a este esquema (se presentan las líneas numeradas del texto entre paréntesis)

Es mejor trabajar en grupo porque:

1. Se comparten diferentes maneras de realizar un trabajo (1-2)
2. Se gana más experiencia que trabajando solo (3)

Trabajar solo es en algunos casos eficaz porque:

3. Tiene mayor responsabilidad y más empeño (4-6)

Es mejor trabajar en grupo porque:

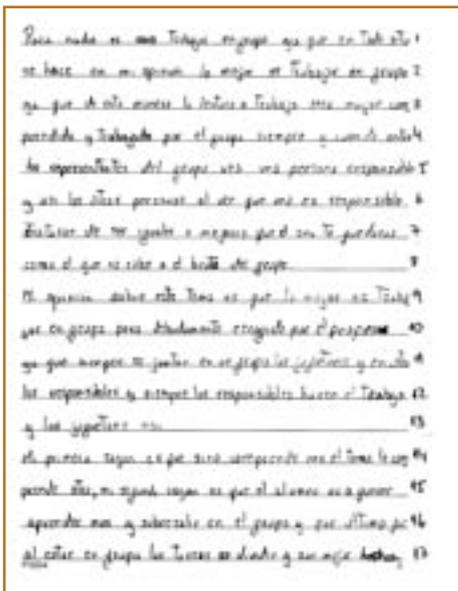
4. Todos los integrantes pueden dar a conocer:
 - sus diferentes puntos de vista (7-9)
 - sus diferentes maneras de organización en el grupo (10)
 - se puede originar un debate en que cada uno defienda su opinión (10-11)

En este texto, los errores de distribución de ideas consisten en que las razones a favor del trabajo grupal y las ideas sobre el trabajo individual se alternan desordenadamente.

Resulta notorio que las ideas sobre el trabajo individual en el texto interrumpen la secuencia lógica —y, más aún, si también se argumenta a favor del trabajo individual, lo que genera contradicciones— de la argumentación en vez de reforzarla.

De ahí que las razones referentes a compartir las “diferentes maneras de organizar el trabajo” o “diferentes maneras de realizar un trabajo” debieron ser construidas como una unidad y no estar aisladas en distintos lugares del texto. Ello también redundaba en un error de reiteración innecesaria, pues se repiten las mismas ideas, fenómeno muy común cada vez que hay una mala distribución.

Ejemplo 2



Transcripción

Para nadie es raro trabajar en grupo ya que en Todo sitio 1
se hace en mi opinión lo mejor es Trabajar en grupo 2
ya que de esta manera la lectura o trabajo sera mejor com_ 3
prendida y trabajando por el grupo siempre y cuando entre 4
los representantes del grupo vea una persona responsable 5
y asi las otras personas al ver que uno es responsable 6
trataran de ser iguales o mejores que el sino te quedaras 7
como el que no sabe o el bruto del grupo. 8
Mi opinion sobre este tema es que lo mejor es traba_ 9
jar en grupo pero debidamente escogido por el profesor 10
ya que siempre se juntan en un grupo los juguetones y en otro 11
los responsables y siempre los responsables hacen el trabajo 12
y los juguetone no. 13
Mi primera razón es que sino comprende uno el tema lo com_ 14
prende otro, mi segunda razon es que el alumno va a querer 15
aprender otro mas y sobresalir en el grupo y por ultimo que 16
al estar en grupo las tareas se dividen y son mejor hechas. 17

El texto anterior puede esquematizarse de la siguiente manera:

1. lo mejor es trabajar en grupo ya que de esta manera la lectura o trabajo será mejor comprendida siempre que en el grupo hayan personas responsables (1-8)
2. lo mejor es trabajar en grupo pero debidamente escogido por el profesor, ya que siempre se juntan los juguetones y los responsables (9-13).
3. Mi primera razón es que si uno no comprende el tema, lo comprende otro (14-15)
4. Mi segunda razón es que el alumno va a querer aprender más y sobresalir en el grupo (15-16)
5. Por último, en grupo las tareas se dividen y son mejor hechos (16-17).

En este texto, las dos primeras ideas son razones para justificar que trabajar en grupo es mejor. Sin embargo, como está dispuesta la estructura, no parece que fueran las razones sino una especie de introducción. El problema radica en que las razones propiamente dichas solo comenzarían desde que coloca la frase “mi primera razón”. No obstante, no pueden descartarse las primeras ideas como si no fueran razones. En ese sentido, la distribución de argumentos es deficiente, pues las razones se encuentran desorganizadas.

Ejemplo 3



Transcripción

Mi opinión, en los trabajos solos o en grupo? para	1
mi es casi igual. Solo, el trabajo lo puedes hacer,	2
porque te preocupas por tus notas y de que como estas	3
y lo demas no importa, porque al final uno mis_	4
mo ba buscar el futuro de su vida.	5
Los trabajos en grupales, abeses lo aemos bién	6
y a beses no, porque las personas que integran al grupo	7
hay algunos que participan y tienen la desición de ser	8
algo; pero a algunos no les importa y no se	9
preocupan de nada.	10
Pero, trabar solo es mejor, porque lo ases bién sin	11
importar de los demás. y	12
trabajar en grupo abeses te perjudica las	13
personas que no quieren trabajar..	14
Algunas personas pueden cambiar para el bien pero	15
otros no, Eso es cuestión de cada uno de	16
las personas.	17

Este texto se puede esquematizar de la siguiente manera:

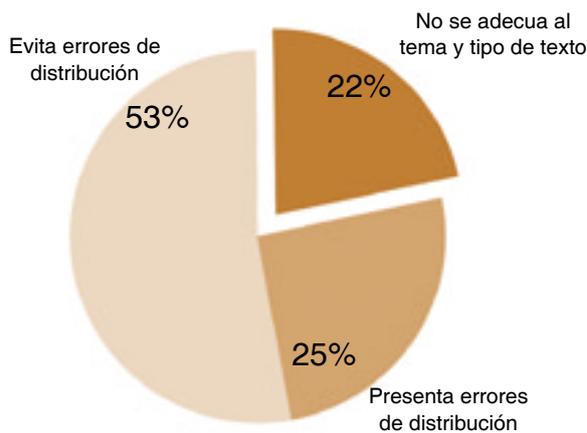
1. Trabajar solo o en grupo “para mí es casi igual” (1-2)
2. En el trabajo individual, “te preocupas por tus notas...y lo demás no importa, porque al final uno mismo ba buscar el futuro de su vida” (3-5)
3. los trabajos grupales a veces se hacen bien o mal porque algunos participan y a otros no les importa (6-10)
4. Pero trabajar solo es mejor “porque lo ases bien sin importar de los demás” (11-12)
5. Trabajar en grupo es perjudicial porque hay “personas que no quieren trabajar” (13-14)
6. “Algunas personas pueden cambiar para el bien, pero otras no. Esa es cuestión de cada uno de las personas” (15-17)

En este esquema, puede observarse que el estudiante alterna innecesariamente las razones o explicaciones para apoyar o rechazar los trabajos individuales y grupales. Las ideas 2 y 4 deberían estar juntas, pues están relacionadas por el mismo subtema: a favor del trabajo individual. Ambas ideas se complementan. Lo mismo sucede con las ideas 3 y 5, pues pertenecen al mismo subtema: en contra del trabajo en grupo.

Por otro lado, la expresión final en la idea 2 de que cada uno busca el futuro de su vida en el trabajo individual es una idea complementaria que es desproporcionada en la justificación y parece ser más una digresión, sin relación alguna con lo que se está sosteniendo.

Cabe, además, decir que, a medida que va progresando en su escrito, el estudiante cambia su posición, pues en la idea 1 el estudiante menciona que el trabajo individual y grupal le es “casi igual” en su opinión, y, más adelante, en la idea 4 se toma otra posición a favor del trabajo individual: “trabajar solo es mejor”. Ello refleja, además, una contradicción.

Resultados



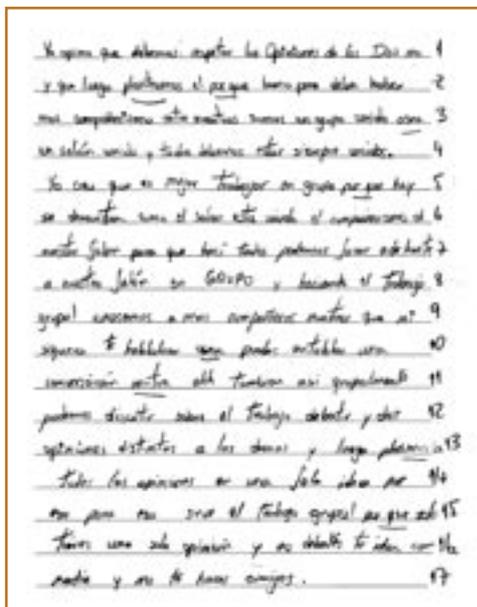
Solo el 50% de estudiantes de quinto de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna sin errores de distribución. El 25% de los estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna que presenta errores de este tipo.

LA AUSENCIA DE REPETICIÓN INNECESARIA DE IDEAS

La repetición innecesaria de información consiste en duplicar ideas varias veces de forma consecutiva o alternada a lo largo del texto. Ello refleja desorganización en las ideas y ausencia de información nueva ante la incapacidad de generar ideas distintas.

A continuación presentamos un texto que ejemplifica el error de reiteración de información:

Ejemplo 4



Transcripción

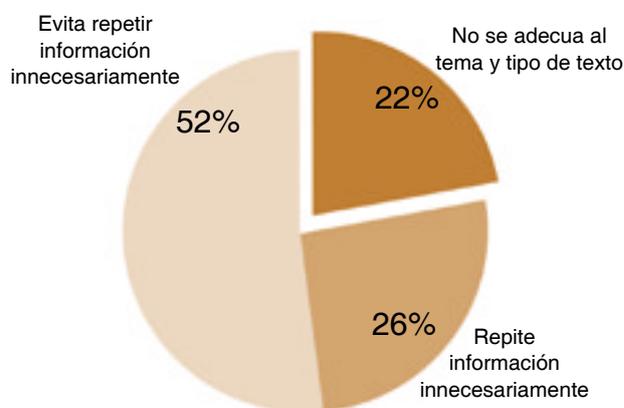
Yo opino que debemos respetar las Opiniones de los Dos no 1
 y que luego planteamos el por que bueno pero debe haber 2
 mas compañerismo entre nosotros somos un grupo unido osea 3
 un salón unido y todos debemos estar siempre unidos. 4
 Yo creo que es mejor trabajar en grupo por que hay 5
 se demuestra como el salon esta unido el compañerismo de 6
 nuestro Salon para que haci todos podemos sacar adelante 7
 A nuestro salón en GRUPO y haciendo el trabajo 8
 grupal conocemos a mas compañeros nuestros que ni 9
 siquiera te hablaban osea puedes entablar una 10
 conversación mutua ahh tambien asi grupalmente 11
 podemos discutir sobre el trabajo debatir y dar 12
 opiniones distintas a los demas y luego plasmarla 13
 todas las opiniones en una sola idea por 14
 eso para eso sirve el trabajo grupal por que solo 15
 tienes una sola opinión y no debates tu idea con 16
 nadie y no te haces amigos. 17

El siguiente es un posible esquema de este texto:

1. debemos respetar la opinión de todos (1)
2. debe haber más compañerismo (2-3)
3. somos un grupo unido (3)
4. somos un salón unido (3-4)
5. todos debemos estar siempre unidos (4)
es mejor trabajar en grupo porque
6. se demuestra el compañerismo en nuestro salón (6-7)
7. para poder sacar adelante a “nuestro salón en grupo” (7-8)
8. “haciendo el trabajo grupal conocemos a mas compañeros” nuevos (8-10)
9. podemos discutir grupalmente sobre el trabajo: debatir y dar opiniones distintas (11-13)
10. luego plasmas todas las opiniones en una sola idea (13)
11. porque, si tienes una sola opinión, no debates con nadie y no te haces amigos (15-17)

En este texto, puede notarse que las ideas 2, 3, 4, y 5 se repiten consecutivamente sin aportar información nueva. Ello hace que el texto resulte desorganizado y poco eficaz al dar la información.

Resultados



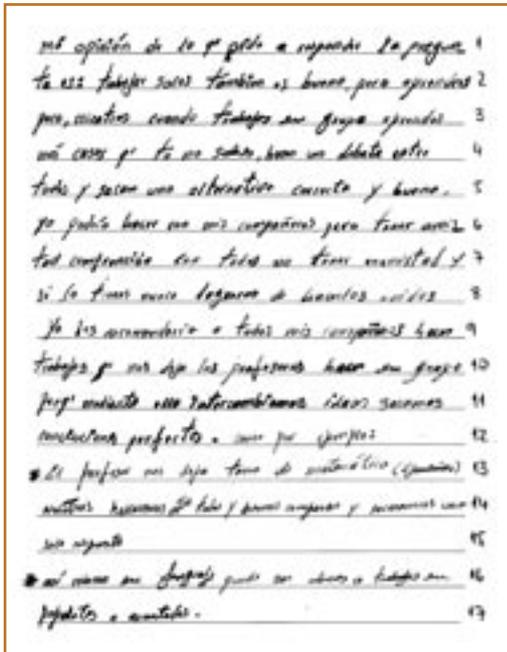
Solo el 52% de estudiantes de tercero de secundaria escribió un texto adecuado a la consigna en el que se evitó cometer errores de repetición innecesaria de la información. En cambio, un 26% de los estudiantes escribió un texto acorde con la consigna que presenta errores de este tipo.

■ LA AUSENCIA DE CONTRADICCIÓN ENTRE LAS IDEAS, VACÍOS DE INFORMACIÓN E INTROMISIÓN DE IDEAS IRRELEVANTES

Muchas veces los errores de este tipo se deben a *falsos sobreentendidos*, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él.

A continuación se presentan algunos textos con errores en este criterio.

Ejemplo 5



Transcripción

mi opinión de lo q` pide a responder la pregunta 1
 ta es trabajar solo tambien es bueno, pero aprendes 2
 poco, mientras cuando trabajas en grupo aprendes 3
 más cosas q` tú no sabes, hacen un debate entre 4
 todos y sacan una alternativa correcta y buena, 5
 yo podría hacer con mis compañeros pero tener amiz- 6
 tad comprensión con todos no tener enemistad y 7
 si lo tienes nunca lograras de hacerlos unidos 8
 yo les recomendaría a todos mis compañeros hacer 9
 trabajos q` nos dejan los profesores hacer en grupo 10
 porq` mediante ello intercambiamos ideas 11
 sacamos conclusiones perfectas. como por ejemplo: 12
 *El profesor nos deja tarea de matemática (ejercicios) 13
 nosotros hallaremos entre todos y haremos comprar y sacaremos una 14
 sola respuesta 15
 *así mismo en Lenguaje puede ser obras o trabajos en 16
 papelotes o recortados. 17

El texto anterior puede verse reflejado en el siguiente esquema:

1. Trabajar solo también es bueno, pero aprendes poco (1-3)
2. “Trabajas en grupo aprendes más cosas que tú no sabes, hacen un debate entre todos y sacan una alternativa correcta y buena” (4-5)
3. “Podría hacer con mis compañeros pero tener amistad comprensión con todos no tener enemistad” (6-7)
4. “Recomendaría hacer trabajo grupal porque intercambiamos ideas sacamos conclusiones perfectas” (9-12)
5. Ejemplos marcados con asteriscos (12-17)

En este texto, la idea 3 no parece tener relación lógica con las ideas que la rodean. Esto es, no está desarrollada de modo congruente. Quizás lo que el estudiante quiso decir es que una de las condiciones para hacer un buen trabajo en grupo es la amistad y la unión, o también, que otra de las razones para trabajar en grupo es lograr la amistad y la unión. La interpretación es ambigua, pues la idea no está elaborada claramente. Ello dificulta la relación que pudiera haber con las ideas que la rodean, pues aparece de forma aislada.

Ejemplo 6



Transcripción

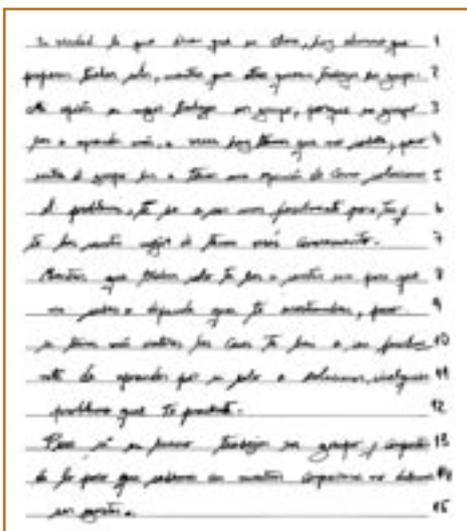
Es bueno trabajar en cierta manera	1
ya q no hay pretextos de cómo salir o como	2
mentir a sus padre solo buscan trabajar	3
es malo trabajar solo. Porq no adquirimos	4
experiencia y no buscamos amigos y no es	5
bueno estar solo.	6
7	7
Es bueno trabajar en grupo: Porq se adquiere	8
Experiencia y compartes una bonita amistad	9
y hay tiempo para todo hasta para divertirse.	10
Es malo trabajar en grupo: Porq salen pretextos	11
y salen específicamente a realizar el trabajo	12
solo buscar como divertirse.	13

El texto anterior podría resumirse en el siguiente esquema:

1. “Es bueno trabajar solo.- en cierta manera ya que no hay pretextos de cómo salir o cómo mentir a sus padres” (1-3)
2. “Es malo trabajar solo.- Porque no adquirimos experiencias y no buscamos amigos y no es bueno estar solo” (4-6)

Esta misma estructura se repite para el trabajo en grupo (8-13). Sin embargo, así como están dispuestas estas ideas, pareciera que hay una contradicción aparente, pues primero se menciona que es bueno trabajar solo y luego se menciona que es malo. En ningún momento, se explica cuál es la posición adoptada, que precisamente es el eje que orienta el texto argumentativo.

Ejemplo 7



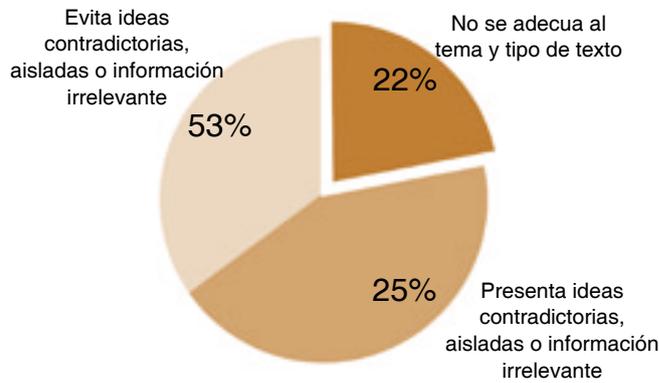
Transcripción

Es verdad lo que dicen que en clase, hay alumnos que	1
prefieren trabar solos, mientras que otros quieren trabajar en grupo.	2
Mi opción es mejor trabajar en grupo, porque en grupo	3
bas a aprender más, a veces hay temas que no sabes, pero	4
entro el grupo bas a tener una opinión de como solucionar	5
el problema, te ba a ser mas fasilmente para tu y	6
te bas a sentir mejor de tener más conocimiento.	7
Mientras que trabar solo te bas a sentir un poco que	8
no sabes o depende que te acostumbres, pero	9
si tomas más interes las cosas te ban a ser fasilme_	10
nte de aprender por si solo a solucionar, Cualquier	11
problema que te presente.	12
Pero sí es bueno trabajar en grupo y compartir	13
de lo poco que sabemos con nuestros compañeros no debemos	14
ser egoistas.	15

Al comienzo del texto anterior, se menciona que es mejor trabajar en grupo y esto se justifica explicando que se “aprende más” y va a “ser más fácil”. Más adelante, se descarta la posibilidad de trabajar individualmente aludiendo a que “te vas a sentir un poco que no sabes o depende que te acostumbres”. Hasta aquí no hay mayores problemas de coherencia (aunque sí de otros errores); sin embargo, luego es evidente que la conjunción adversativa “pero” abre la posibilidad implícita de que también es bueno trabajar individualmente “pero si tomas más interés las cosas te van a ser fácilmente de aprender por sí solo a solucionar cualquier problema que te presente”. Queda, entonces, la contradicción aparente de que ambas formas de trabajo son buenas a pesar de que, tanto al principio como al final, se toma postura a favor del trabajo en grupo.

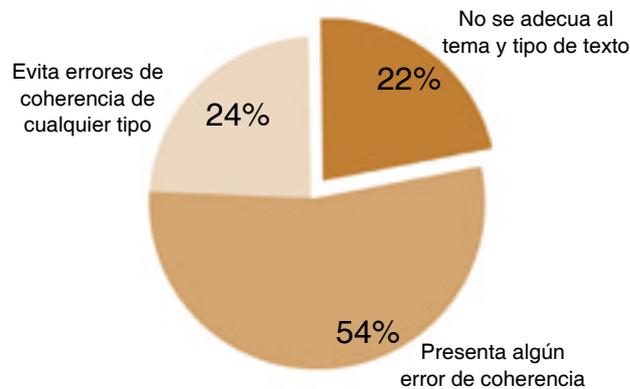
Evaluar la posible contradicción entre las ideas es un criterio muy importante para evaluar la coherencia textual en la medida en que estos errores afectan más gravemente la comprensión de los textos que escriben los estudiantes.

Resultados



Solo el 35% de estudiantes de quinto grado de secundaria escribe un texto acorde con la consigna en el que evita presentar contradicciones, ideas irrelevantes para el escrito, y vacíos de sentido, es decir, presenta sus ideas de manera organizada y lógica. Es decir 43% de los estudiantes evaluados que escribió de acuerdo a la consigna cometió errores como los anteriores, que en general afectan gravemente la comprensión del texto.

Resultados generales en el aspecto de coherencia textual



En resumen, se puede afirmar que solo el 24% de estudiantes de quinto grado de secundaria redactaron textos adecuados con la consigna y que son coherentes sobre la base de los tres criterios observados. En otras palabras, solo este grupo de estudiantes escriben textos argumentativos de forma organizada, lógica y sin digresiones, y, por ello, no presentan errores de distribución, repetición de información ni de contradicción o ausencia de referen-

te. Estos últimos errores pueden implicar una interpretación inadecuada o confusa de la información y llevar a una comunicación ineficaz del mensaje. El 54% de los estudiantes del grado escribieron un texto que seguía la consigna, pero que presentaba uno o más tipos de error de coherencia

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN COHERENCIA TEXTUAL?

Es importante mencionar que los tres problemas de la coherencia textual analizados —la mala distribución, la repetición innecesaria y la contradicción o ausencia de referentes— están relacionados muchas veces con la planificación y la previa organización de la información. Los resultados reflejan que la mayoría de estudiantes probablemente han escrito sus ideas tal como les iban viniendo a la mente.⁴⁰ Es decir, probablemente, no han elaborado un plan previo que les permitiera ordenar mejor sus ideas antes de trasladarlas al texto final. Además, estos errores nos dan indicios de que posiblemente los estudiantes tampoco le hayan prestado importancia a la revisión de sus escritos, puesto que estos presentaron, en muchos casos, errores que hubieran podido ser detectados en una relectura del texto.

Otra de las probables causas de que un gran porcentaje de estudiantes presente incoherencias en sus textos es la exagerada importancia que los docentes y alumnos han dado al aspecto normativo de la escritura en desmedro del aspecto de coherencia, cohesión y adecuación comunicativa. Ello, a pesar de que el aspecto normativo tampoco ha sido logrado satisfactoriamente por los estudiantes. En todo caso, si bien las convenciones ortográficas desempeñan una función relevante en los procesos de corrección y revisión en la redacción del texto, el aspecto central en la función comunicativa de un texto escrito es aquel que está relacionado con el entendimiento eficaz del escrito producido por el autor (organización de ideas y adecuación comunicativa).

Asimismo, debe considerarse que los errores de coherencia afectan principalmente el contenido (ideas, propósito, estructura) del texto y, por lo tanto, este tendrá deficiencias de significado y de comunicación. Ello generará ideas parcialmente desarrolladas, errores de organización, etc. En cambio, la normativa ortográfica afecta principalmente la forma del texto. Este último aspecto puede solucionarse en la última fase del proceso, luego de que se ha asegurado la coherencia textual.

40. Incluso suponiendo que hubieran escrito un borrador, lo más probable es que lo hicieran simplemente como un seguimiento mecánico de la instrucción y que la redacción del texto definitivo haya sido simplemente la transcripción o copia del borrador, con todos sus errores. En algunos casos, las únicas diferencias entre el borrador y la versión final se encuentran en el plano de la presentación: caligrafía, subrayado de los títulos, distribución del texto en el espacio asignado, etc.

5 | La cohesión textual



La cohesión textual es importante porque hace explícitas las relaciones lógicas entre las frases y oraciones. Errores e imprecisiones en el uso de conectores y puntuación pueden hacer que el mensaje sea incoherente y no facilite la comprensión del texto.

Para evaluar la cohesión textual, se han tomado en cuenta el empleo de dos elementos cohesivos:

- Los conectores lógicos
- El punto seguido

■ LOS CONECTORES LÓGICOS

La presencia de conectores lógicos es relevante en el aspecto de cohesión, pues son marcadores textuales que relacionan las ideas y orientan al lector para que la comunicación sea más eficaz. La pertinencia de estas unidades vinculantes hace posible que el texto (por más bien organizado que esté en el aspecto de coherencia) no sea un listado de ideas sino un conjunto o entramado de relaciones entre oraciones y entre párrafos.

Los errores de conectores pueden estar relacionados principalmente con colocar un conector por otro (por ejemplo, usar un conector de causalidad como “porque” en vez de emplear un conector de contraste como “pero”), y no colocar conectores siendo necesario (lista de ideas escritas de corrido).

Los errores en el uso de conectores alteran la interpretación del lector, pues no lo guían para que vea evidente la distribución adecuada de la información o pueda evitar interpretaciones confusas y aparentemente ilógicas.

A continuación, se presentan algunos textos que presentan errores en el uso de conectores. Si bien los estudiantes pueden incurrir en otro tipo de errores relacionados a otros aspectos, estos no serán identificados ni analizados, pues, en la presente oportunidad, la intención es ejemplificar los errores solamente de uso de conectores.

Ejemplo 1



Transcripción

* bueno yo queria debecir q` hay muchas alumnas q` les	1
gustan trabajar solas y no compartir los materiales con las de	2
más del grupo.	3
* Yo opino q` no es bueno trabajar sola en grupo porq` las demás	4
no aprenden a hacer el trabajo y no aaprenden el tema y	5
no saben decenbolverse al exponer.	6
*My opinión es q` uno no debe ser egoista si uno es igual	7
y no hacer nos dueñas de las cosas q` no son de nosotros y	8
somos imagne y semejanza de Dios y no discrimiar a las persona	9
y no ser burlona de las personas al contrario darle aliento	10
a las alumnas q` salen a exponer.	11
	12
fin.	13

Este es un texto en el que predomina el uso de la conjunción “y” de modo innecesario y, por lo tanto, inadecuado. La conjunción “y” es un conector de adición, pero no cumple otras funciones como de causalidad o de consecuencia. Por ejemplo, el conector “y” en la línea 5 es inadecuado, pues la relación es de consecuencia y debió expresarse con “por lo que”. En el tercer párrafo (líneas 7-11), abunda de manera incorrecta el uso de la conjunción “y”, pues todos estos nexos no cumplen una función de adición sino de delimitación de unidades de sentido, rol que debería ser cumplido por un punto seguido o por otros conectores. Otra posibilidad de corrección sería la reformulación del orden de las ideas para darles una secuencia lógica más ordenada y completa.

Ejemplo 2

Creo que esto de un alumno que prefiere trabajar sólo, puede	1
ser que no se haya adaptado al salón, o sea, a los alumnos.	2
Esto haber muchas razones como:	3
• No se sienta a gusto o cómodo con sus compañeros	4
• Rivalidad en dichos alumnos.	5
• Tiene problemas en su hogar en el CE / Está acostumbrado a utilizar sólo sus cosas, etc.	6
Bueno pues yo creo que no es bueno estar sólo pues somos	7
seres sociales. Además no está bien que no se adapte	8
a los demás.	9
También es bueno trabajar en grupo pues como se dice:	10
“dos cabezas son mejor que una”, además pueden ayudarse	11
mutuamente entre ellos y realizar un trabajo mucho más	12
mejorado.	13

Transcripción

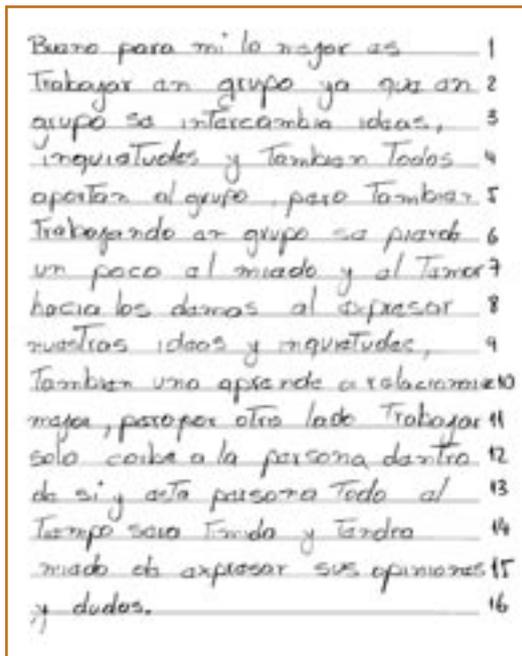
Creo que esto de un alumno que prefiere trabajar sólo, puede	1
que no se haya adaptado al salón, o sea, a los alumnos.	2
Puede haber muchas razones como:	3
<input type="checkbox"/> No se siente a gusto o cómodo con sus compañeros	4
<input type="checkbox"/> Rivalidad en dichos alumnos	5
<input type="checkbox"/> Tiene problemas en su hogar en el CE / Está acostumbrado a realizar sólo sus cosas, etc	6
Bueno pues yo creo que no es bueno estar sólo pues somos	7
seres sociales. Además no está bien que no se adapte	8
a los demás.	9
también es bueno trabajar en grupo, pues como se dice:	10
“dos cabezas son mejor que una”, además pueden ayudarse	11
mutuamente entre ellos y realizar un trabajo mucho más	12
mejorado	13
	14

Este texto tiene listadas tres razones por las que un alumno preferiría trabajar solo (líneas 3-7).

Después, el estudiante refuta que trabajar solo no es bueno porque “somos seres sociales” y “que no está bien que no se adapte a los demás” (líneas 8-10).

Sin embargo, coloca un conector de adición que no añade alguna proposición del mismo nivel o tipo de lo anteriormente expresado cuando dice: “**También** es bueno trabajar en grupo, pues como se dice “dos cabezas son mejor que una” [...]”. Es decir, se dice que no es bueno estar solo por determinadas razones e inmediatamente luego se dice que también es bueno trabajar en grupo por determinadas razones. Si se coloca el conector “*también*”, el lector esperaría otra de las razones de por qué no es bueno “estar solo”; sin embargo, no sucede así, pues se habla del trabajo en grupo. En vez de “*también*”, debió colocarse cualquier otro conector, por ejemplo, uno de comparación. Así, la estructura proposicional podría ser: “No es bueno estar solo por (*determinadas razones*)”; en cambio, es mejor trabajar en grupo por (*determinadas razones*)”.

Ejemplo 2



Transcripción

Bueno para mi lo mejor es	1
Trabajar en grupo ya que en	2
grupo se intercambia ideas,	3
inquietudes y tambien Todos	4
aportan al grupo, pero tambien	5
Trabajando en grupo se pierde	6
un poco el miedo y el temor	7
hacia los demas al expresar	8
nuestras ideas y inquietudes,	9
Tambien uno aprende a relacionarse	10
mejor, pero por otro lado Trabajar	11
solo coibe a la persona dentro	12
de si y esta persona Todo el	13
Tiempo sera Timida y Tendra	14
miedo ah expresar sus opiniones	15
y dudas	16

En este texto, en la línea 5 no cabe emplear el conector “pero” porque no se está haciendo ningún contraste con la proposición anterior. Solo se está agregando información del mismo tipo por ello, el conector “también”, en esa misma línea, sí es adecuado.

En la línea 11, el conector “pero” sí es apropiado porque se está haciendo un contraste comparativo entre lo beneficioso del trabajo grupal y lo perjudicial del trabajo individual. En este caso, de la línea 1 a la línea 10, se justifica que lo mejor es el trabajo en grupo. Luego, se encabeza el argumento de por qué no es recomendable el trabajo individual con el conector “pero” (línea 11).

El error de cohesión es que se agrega el conector de adición “por otro lado” al lado del conector “pero”. El estudiante debe considerar que no se trata de agregar información, sino de comparar informaciones contrarias para darle mayor contenido y fuerza a la argumentación

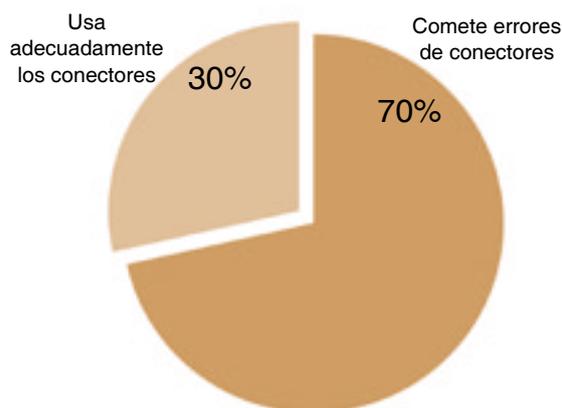
Asimismo, otro error de cohesión textual es el uso del conector “y” en la línea 13. Definitivamente, no se adiciona información sino que existe otro tipo de relación entre las dos proposiciones, como una de consecuencia. Por ejemplo, más apropiado sería:

Proposición 1: “Trabajar solo cohibe a la persona dentro de sí

por lo que

Proposición 2 *esta persona todo el tiempo será tímida...*”.

Resultados



Los resultados de la prueba nos permiten afirmar que solo el 30% no comete errores en el empleo de conectores lógicos; eso quiere decir que el 70% de estudiantes de quinto de secundaria presenta errores que les impiden hacer evidente la estructura del texto y articular organizadamente las ideas.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL USO DE CONECTORES?

Algunas de las probables causas de que no se usen los conectores es, nuevamente, la creencia en el estudiante de que el texto escrito es un calco del discurso coloquial en el que, a veces, no hay conectores explícitos y/o predomina el uso de la conjunción “y” como marcador reiterativo o enfático.

Asimismo, otra posible causa radica en el desconocimiento del uso funcional y práctico de la diversidad de conectores (pero, aunque, ya que, por lo tanto, y, después, etc.), asociados a funciones específicas (de contraste, de concesión, de causa, de consecuencia, de adición, de tiempo, etc.). A veces, los estudiantes pueden usar algunos conectores, pero los emplean indistintamente, guiándose por el lema “suena bien”, pero no porque sepan su rol dentro de la cohesión de un texto escrito.

Por otro lado, el uso inadecuado o desuso de los conectores puede deberse a que la práctica docente no enfatiza que la redacción escrita no solo es emitir una serie de ideas sino que estas deben comunicar eficientemente. Para ello, es necesario estructurarlas, ordenarlas y conectarlas para que, explícitamente, se entienda la relación que hay entre ellas y así se construya el texto.

■ EL PUNTO SEGUIDO

De igual manera que los conectores, la puntuación es relevante para el aspecto de cohesión textual, pues son signos gráficos⁴¹ que separan y delimitan proposiciones a lo largo del texto. De esta manera orientan y facilitan al lector la comprensión del texto que se escribe.

Con respecto a la prueba de producción, se ha elegido evaluar solamente el uso del punto seguido, pues se considera el signo de puntuación que permite delimitar unidades de información con independencia semántica y sintáctica y, por lo tanto, organiza de una manera adecuada la información textual, en el sentido de que segmenta subtemas al interior del

41. Catach (1996) destaca los signos de puntuación como signos lógicos: el punto, el punto y coma, los dos puntos y la coma.

párrafo. Por otro lado, es un signo de puntuación bastante más estable, no condicionado por muchas reglas normativas, lo que permite una mayor objetividad en el proceso de codificar la presencia, ausencia o error en su uso. Así, pues, el punto seguido indica al lector que está separando unas ideas de otras, pero siempre considerando el desarrollo progresivo de unidades de información relacionadas entre sí.

En esta evaluación, se consideraron errores de uso del punto seguido los siguientes dos casos: cuando, siendo necesarios, había ausencia del signo de puntuación y cuando se presentaba el signo de puntuación en un lugar que cortaba la estructura de la oración —como, por ejemplo entre sujeto y predicado, entre un artículo y un sustantivo, o entre el verbo y su objeto directo, etc.—.

A continuación se presentan algunos textos que presentan errores de puntuación. Si bien los estudiantes pueden incurrir en otro tipo de errores relacionados a otros aspectos, estos no serán identificados ni analizados pues la intención es ejemplificar los errores en el uso del punto seguido.

Ejemplo 4

1 Es mejor organizar un plan de trabajo grupal puedes
2 dar libremente tus ideas y organizarte mejor mostrar
3 mejor tus cualidades y poder aprender más sobre el
4 tema dejado pero en algunos casos algunos prefieren
5 trabajar individualmente ya que a ellos se les
6 hace más fácil poder plasmar lo que van a reali-
7 zar en su trabajo mi opinión sería el trabajo
8 en grupo ya que los miembros del grupo pon-
9 en práctica sus objetivos liderazgo y valores
10 cada integrante se prepara sobre el tema dejado
11 y logrará realizar su trabajo el jefe de grupo
12 se encargará que cada uno tenga su parte
13 y el secretario pondrá en práctica la labor
14 que cada uno desempeñara en su trabajo.

Transcripción	
Es mejor organizar un plan de trabajo grupal puedes	1
dar libremente tus ideas y organizarte mejor mostrar	2
mejor tus cualidades y poder aprender más sobre el	3
tema dejado pero en algunos casos algunos prefieren	4
trabajar individualmente ya que a ellos se les	5
hace más fácil poder plasmar lo que van a reali-	6
zar en su trabajo mi opinión sería el trabajo	7
en grupo ya que los miembros del grupo pon	8
en práctica sus objetivos liderazgo y valores	9
cada integrante se prepara sobre el tema dejado	10
y logrará realizar su trabajo el jefe de grupo	11
se encargará que cada uno tenga su parte	12
y el secretario pondrá en práctica la labor	13
que cada uno desempeñara en su trabajo.	14

En este texto, no se observa ningún signo de puntuación, excepto el punto final. Ello origina que el lector se desoriente por momentos cuando intenta segmentar las diferentes partes del discurso.

A continuación, se presenta una versión (con tildes y grafías corregidas) de cómo podría haberse colocado el punto seguido.

Es mejor organizar un plan de trabajo grupal. Puedes dar libremente tus ideas y organizarte mejor, mostrar mejor tus cualidades y poder aprender más sobre el tema dejado. Pero en algunos casos algunos prefieren trabajar individualmente ya que a ellos se les hace más fácil poder plasmar lo que van a realizar en su trabajo. Mi opinión sería el trabajo en grupo ya que los miembros de grupo ponen práctica sus objetivos, liderazgo y valores. Cada integrante se preparará sobre el tema dejado y logrará realizar su trabajo. El jefe del grupo se encargará que cada uno tengo su parte y el secretario pondrá en práctica la labor que cada uno desempeñará en su trabajo.

A continuación, se presenta el texto de un estudiante que coloca comas en vez de punto seguido. En este caso, el estudiante sí sabe segmentar las partes del discurso, pero lo hace con un signo de puntuación inadecuado. Ello origina que solo utilice comas y de forma indistinta, sin considerar que es solo el punto el signo de mayor jerarquía para realizar estos cortes entre unidades del discurso.

Ejemplo 5



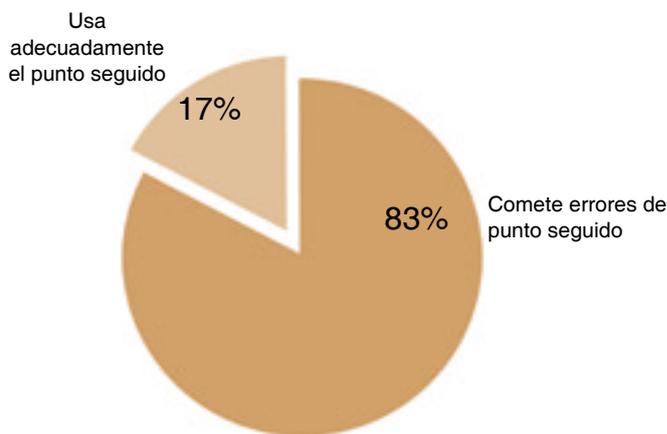
Transcripción

Yo opino que debemos trabajar solos, siempre solos. 1
 Bueno en una ocasión el profesor dejó una tarea de 2
 investigación pero en grupo de dos, pero siempre hay alguien 3
 que se cree el bacán, esa persona le deja a su compañero con 4
 toda la tarea que él solo investigue, y si no lo hace incluso 5
 llega a amenazarlo, como su compañero le tiene mucho miedo 6
 y no puede decírselo a nadie, siempre tiene que realizar 7
 la tarea por los dos cuando el profesor le pregunta si han 8
 trabajado los dos le dice que sí, pero siempre él se gana 9
 la nota sin hacer nada y sin ningún esfuerzo alguno, 10
 pero él no se da cuenta, que solo se perjudica y se 11
 hace un gran daño y la persona que realiza aprende 12
 mucho más que él. 13
 Por eso yo prefiero hacer sola mis tareas y demostrar 14
 al profesor, que si puedo y no necesito realizarlo 15
 mis tareas en grupo por que yo sola, soy capaz 16
 de eso y mucho más. 17

Las líneas en las que debería haber un punto seguido en vez de comas son las siguientes: 3, 4, 6, 8, 10. Seguidamente, ofrecemos una versión (con tildes y grafías corregidas) de cómo podría haberse colocado el punto seguido.

Yo opino que debemos trabajar solos, siempre solos. Bueno, en una ocasión el profesor dejó una tarea de investigación pero en grupo de dos. Pero siempre hay alguien que se cree bacán. Esa persona le deja a su compañero con toda la tarea que él solo investigue, y si no lo hace llega incluso a amenazarlo. Como su compañero le tiene miedo y no puede decírselo a nadie. Siempre tiene que realizar la tarea por los dos. Cuando el profesor le pregunta si han trabajado los dos le dicen que sí, pero siempre él se gana la nota sin hacer nada y sin esfuerzo alguno. Pero él no se da cuenta, que solo se perjudica y se hace un gran daño y la persona que realiza aprende mucho más que él.

Resultados



Según los resultados obtenidos en las pruebas de producción de textos, solo el 17% de estudiantes de quinto grado de secundaria evita cometer errores en el uso del punto seguido.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL USO DE LA PUNTUACIÓN?

Una de las posibles causas por las que los estudiantes tienen un alto porcentaje de errores en el uso de la puntuación es la identificación que existe entre la entonación y la puntuación.⁴² Es frecuente en la práctica docente y en el contenido de varios materiales educativos decir que la puntuación indica la entonación y las pausas orales. Se les dice a los estudiantes que coloquen coma cuando encuentran una pausa débil o entonación ascendente, y un punto cuando encuentran una pausa larga o entonación descendente. Ello genera la construcción de frases como estas:

42. Al respecto, Cassany (1996a) afirma que, al relacionar puntuación con entonación “caemos en una confusión teórica de fondo que, a la larga, termina desorientando al aprendiz y distrayéndolo de las auténticas funciones de la puntuación”. También Ferreiro (1999) menciona que la entonación en sí misma no está representada gráficamente (solo, y es discutible, los signos de interrogación o admiración). Al respecto dice: “Una de las funciones fundamentales de la puntuación es indicar unidades de procesamiento, en espacios mucho mayores que el de la palabra. Los espacios en blanco entre palabras ya indican ciertas unidades de procesamiento, pero estas otras marcas (las de puntuación) señalan unidades mayores”.

- “Los trabajos presentados grupalmente en el curso de Lenguaje, no son bien vistos por muchos de nuestros compañeros...”
- “Aunque los trabajos en grupo no son bien vistos por los estudiantes de nuestro salón porque siempre uno hace más que otros y el profesor no se da cuenta. Son recomendables para que se acabe el trabajo de investigación en menos tiempo y todos aprendan.”

En el primer caso, los estudiantes pueden argumentar que hicieron una pausa corta luego de “Lenguaje” porque les pareció mejor. Eso no está en discusión, pues depende del estilo individual al pronunciar y entonar las frases. Sin embargo, en el discurso escrito, separar sujeto del predicado con una coma no tiene una función de delimitar sino de interrumpir incorrectamente unidades sintácticas y semánticas (frases) que están relacionadas.

En el segundo caso, los estudiantes pueden afirmar que deben hacer una pausa larga porque la oración es demasiado larga y colocan un punto seguido antes de “Son recomendables...”. Sin embargo, por destacar la entonación, pierden de vista la construcción del sentido de la frase, pues también interrumpen el significado de una oración.

Cabe aclarar, entonces, que la puntuación no “copia” las pausas que hacemos al pronunciar un texto. La función de la puntuación en la escritura no se subordina a una mera transcripción de la oralidad, sino a una ordenación sintáctica y semántica que obedece a la naturaleza del código escrito.

Otra de las probables causas es que la puntuación se concibe solamente como parte de un conjunto de reglas ortográficas. Sin embargo, a diferencia de las reglas ortográficas, las normas de la puntuación son menos rígidas y objetivas, y dependen en gran parte del sentido que el autor le quiere dar al texto.

6 | La adecuación gramatical



Los conocimientos gramaticales por sí mismos son estériles si no pueden aplicarse en la construcción de textos escritos adecuados. Los tradicionales métodos de enseñanza de la gramática —basados en la memorización de paradigmas verbales, en el aprendizaje de categorías, en la memorización de nombres y clasificaciones— no son eficaces para enseñar a escribir de forma gramaticalmente correcta. El conocimiento explícito no basta y no garantiza que el estudiante aplique esos conocimientos en estructuras bien construidas, en enunciados correctos. Dominar la sintaxis significa más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan; es aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor.

En este aspecto, se evaluó la cantidad de errores gramaticales según los siguientes criterios:

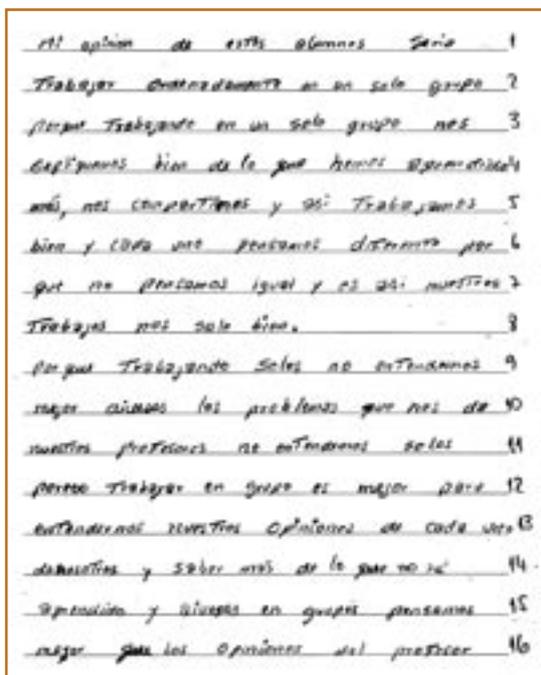
- Discordancia entre el sujeto y el verbo (“Mis amigos trata de hacer cosas solos”);
- Discordancia entre el sustantivo y el adjetivo (“lapice negros”, “regla corto”);
- Discordancia entre el nombre y el pronombre (“le dijo a todos”, “ponerlo a los trabajos nombre”);
- Establecimiento entre dos oraciones de una relación de correferencia sin concordancia en género y/o número (“Generalmente el estudiante más ocioso no hace nada en los trabajos en grupo. Pero {sujeto tácito} sí se benefician con la nota);
- Repeticiones de complementos en el interior de la oración (“Al cuaderno yo le tengo que hacer la carátula al cuaderno”);
- Incorrecta inserción de subordinaciones (“lápiz con los que subrayar”);
- Alteraciones del orden normal de la frase (“de comunicados un cuaderno”) y otras alteraciones de orden que puedan generar expresiones ambiguas (“pan hay blanco, tostado, oscuros, de muchas formas”); y
- Presencia de frases u oraciones confusas.

No se consideran los casos que se presentan a continuación por estar más relacionados con una normativa que puede no influir en la comprensión del texto:

- Empleo inadecuado de gerundios (“me curé enfermándome de gripe”);
- Errores de régimen (“libro forrado en plástico”); y
- Errores de dequeísmo (“me dijo de que María fue al cine”).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de textos con errores gramaticales.

Ejemplo 1



Transcripción

Mi opinión de estos alumnos sería	1
trabajar ordenadamente en un solo grupo	2
porque trabajando en un solo grupo nos	3
Explicamos bien de lo que hemos aprendido	4
más, nos compartimos y así Trabajamos	5
bien y cada uno pensamos diferente por	6
que no pensamos igual y es así nuestros	7
Trabajos nos sale bien.	8
por que trabajando solos no entendemos	9
mejor diversas los problemas que nos da	10
nuestros profesores no entendemos solos	11
por eso Trabajar en grupo es mejor para	12
entendernos nuestros opiniones de cada uno	13
de nosotros y saber más de lo que no he	14
aprendido y aiveses en grupos pensamos	15
mejor que los opiniones del profesor	16

En este texto, se puede observar algunos errores gramaticales:

Línea 1 y 2: En la oración “Mi opinión sobre estos alumnos sería trabajar ordenadamente en un solo grupo”, falta calificar positiva o negativamente la idea de trabajar ordenadamente en grupo, pues es evidente la ausencia de elementos que hagan completa la oración.

Línea 4: En la oración “[...] porque trabajando en un solo grupo nos **explicamos** bien de lo que hemos aprendido [...]”, es notorio el modo incorrecto del verbo “explicamos”, pues debería ser “**explicamos**”. En la misma oración no es funcional la preposición “de”.

Línea 5: En la frase “nos **compartimos** y así trabajamos bien [...]”, no está claro qué es lo que se comparte; la oración está incompleta.

Línea 7-8: En la frase “[...] y es así nuestros trabajos nos sale bien” la falta de subordinante la hace una oración no gramaticalmente adecuada; además, hay una falta de concordancia de número en el verbo. La oración gramatical sería “[...] y es así **que** nuestros trabajos nos salen bien.

Línea 10: Falta de concordancia en “los problemas que nos **da** nuestros profesores”. Debería ser “**dan**”.

Línea 15-16: Falta del subordinante “que” en “aiveses en grupos pensamos mejor que[...]”. Debería ser “aiveses **que** en grupos pensamos mejor que[...]”.

Línea 16: Falta de concordancia en “**los** opiniones del profesor”. Debería ser “**las** opiniones”.

Ejemplo 2



Transcripción

Bueno por un lado sera mejor trabajar en grupo porque todos	1
aportan sus ideas de una manera y otra y el que dirige el grupo de	2
todo lo comentado ya en que grupo despues lo fundamenta las partes	3
más principales luego se lo expone para todo el aula. y asi pues dara	4
buenos conocimientos.	5
Pero por otro lado los trabajos en grupo, no dieron buenos	6
resultados porque solamente el que trabaje más es el que dirige,	7
el resto pasan el tiempo distraidos, no trabajan, jugando y al final	8
no mejoran su rendimiento cultural por que no aportaran nada de	9
bueno, y el que apostó y dirigió ha ha prender cada día más.	10
por eso en él mundo hay algunso alumnos que prefieren	11
trabajar solos. Ellos se esfuerzan y trabajan bien y nadié les molestará	12
y así aprenden para ellos mismos esto se da en los que saben un poco	13
más que el resto.	14
Otros prefieren trabajar en grupo por que los que saben hacen	15
comentarios en grupo y él se transcribira la tarea. (esto es los que tienen	16
con rendimiento bajo yo prefiero trabajar solo, solo me esfuerzo y aprendo	17
más sin que nadie intervenga en mi trabajo.	18

En este texto se encuentran los siguientes errores gramaticales:

Línea 3: En la oración “Todo lo comentado ya en el grupo después **lo** fundamenta las partes más principales [...]”, hay un uso incorrecto del pronombre “lo” por discordancia gramatical. En este caso, hay una duplicación del objeto directo “lo” y “las partes” que no concuerda ni en número ni en género.

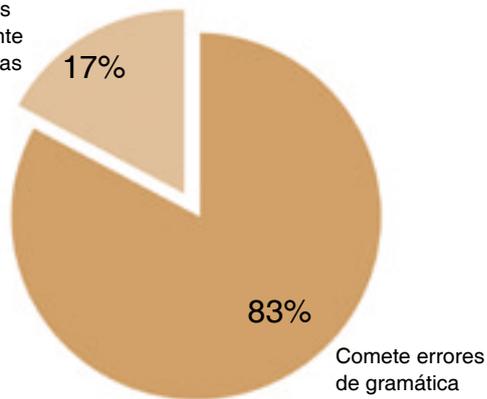
Línea 4: Nuevamente, el uso incorrecto del pronombre “lo” en la frase “luego se **lo** expone para toda el aula”.

Línea 8: Falta de concordancia gramatical en la frase “el resto **pasan** el tiempo distraído”.

Línea 12: Falta de concordancia gramatical en la frase “nadie les **molestan** [...]”.

Resultados

Presenta textos con oraciones gramaticalmente bien construidas



En la prueba, solo el 17% de estudiantes de quinto de secundaria escribió un texto con todas sus oraciones gramaticalmente bien construidas. El 83% escribió un texto

En la prueba, solo el 17% de estudiantes de quinto de secundaria escribió un texto con todas sus oraciones gramaticalmente bien construidas. El 83% escribió un texto que presentaba una o más oraciones sintácticamente mal construidas.

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES GRAMATICALES?

Una posible causa de las dificultades gramaticales de los estudiantes es que estos no diferencian su propia forma de hablar de la forma de escribir textos formales. Por ejemplo, es posible que el estudiante traslade ciertas interferencias coloquiales (faltas de concordancia, ausencia de conjunciones “que” para unir oraciones, etc.) a su texto escrito, sin tomar en cuenta que este último exige un mayor cuidado por su formalidad.

Asimismo, otra de las posibles causas es la falta de revisión durante el proceso de la escritura que hace que se descuide el aspecto gramatical.

Finalmente, otra posible causa de estas dificultades es que en las aulas se insista en la enseñanza aislada de contenidos gramaticales sin articularla con el proceso de comprensión y producción de textos escritos.

7 | El léxico



Se entiende por el uso adecuado del léxico la selección de palabras que señalen con precisión y pertinencia los significados que se quieren representar en el texto. Asimismo, un uso adecuado del léxico supone que las palabras estén bien formadas.

Este aspecto se evaluó en todos los textos, independientemente de que se hayan adecuado o no a la consigna.

Fueron contadas como erradas aquellas palabras en las que se detectaba problemas que quedaban comprendidos en alguna de las siguientes categorías:

- El empleo de un lexema por otro a partir de cierta afinidad entre algunas de sus formas. Por ejemplo, “Tiene un aro en el glóbulo de la oreja” (por “lóbulo”); “El barco sufragó debido al peso” (por “naufragó”); “Ella es una mujer muy clamorosa” (por “glamorosa”); “Es muy temerario, pues le da miedo todo” (por “temeroso”).
- Reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él. Por ejemplo, “Es necesario mirar todas las posibilidades”; “Acostumbra vivir en el ámbito terrestre”; “Tiene costumbres parejas a nosotros”; “Su clase de ser es muy buena”.
- Desconocimiento parcial de la forma de un lexema. Se puede percibir en la utilización de grafías que representan fonemas distintos. Por ejemplo, “alugnos” en vez de “alumnos”; “párrajo” por “párrafo”; “constumbre” por “costumbre”; “abcidente” por “accidente”; “pasiaba” por “paseaba”; “rodia” por “rodilla”; “guelta” por “vuelta”; “boneto” por “bonito”. En muchos de estos casos, el estudiante reproduce por escrito la pronunciación de la palabra en el discurso oral.
- El desconocimiento de las reglas productivas de lexemas a partir de lexemas más simples. Por ejemplo, “descomprensión” por “incomprensión”; “inconocimiento” por “desconocimiento”; “impulsados” por “expulsados”; “inresponsables” por “irresponsables”.
- La no identificación de los límites de las palabras. Por ejemplo, “Ella estaba concentrada por que trabajó sola”; “Para a ser un buen trabajo aveces hay que trabajar en grupo”; “Ami me gusta trabajar solo”; y “Porfin terminamos el trabajo”.

Se tomó en cuenta que los errores de léxico se diferencian de los de ortografía, que no se evalúan en este punto. No se consideraron como errores el uso de mayúsculas, el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar, la incorrecta separación en sílabas, los grupos “mp”, “mb”, “-aba”, “-sión”, “-ción”, las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no corresponda al léxico. Tampoco se tomó en cuenta la repetición de palabras que responde, en general, a un problema de atención.

A continuación, se presentan algunos textos con errores de léxico.

Ejemplo 1



Transcripción

Bueno es mejor trabajar en grupo q` trabajar 1
solo, por que en grupo se combinan las 2
capacidades q` tienen cada uno y el trabajo 3
resulta bien. 4
Por Ejem: Cuando en un grupo trabajan de 5
un determinado tema de 6 o más personas, 6
cada uno da su opinión, derrepente uno da 7
bien y el otro da mal; entonces allí se 8
sabe lo q` es bien y lo q` es mal y se 9
ordenan las ideas y el trabajo sale bien, además 10
los demas aprenden de los q` derrepente no sabían. 11
Así es, por eso es mejor trabajar en grupo 12
q` trabajar uno solo, porque así se aprende 13
mejor y elevas tus capacidades cuando derrepente 14
des un examen y bueno ya sabes 15
lo q` aprendiste y lo resuelves facil, 16
entonces tendrás una buena nota. 17

En este texto se presentan errores de léxico como la no identificación de los límites de las palabras.

Por ejemplo, en la oración “Es mejor trabajar en grupo que trabajar solo, **por que** en grupos se combinan las capacidades [...]” (líneas 1-2), en la palabra “por que”, el estudiante no conoce que su forma adecuada en ese contexto es “porque”,

Asimismo, en la frase “**derrepente** uno da bien y otra da mal” (línea 7), la palabra “derrepente” no está bien utilizada, pues su forma correcta es separada (debe escribirse “de repente”).

Ejemplo 2



Transcripción

LOS ALUMNOS QUE P, TRABAJAR SOLOS:	1
Bueno porsupuesto que si hay alumno que prefieren trabajar solos, porq conocen o saben más que sus compañeros, nos les agrada el comportatiento de sus compañeros ó no le iguala en conocimientos ó también ay otros timidos no son sociables etc.	2 3 4 5 6
LOS ALUMNOS QUE P. T EN GRUPO	7
Bueno en la mayor cantidad hay alumnos que prefieren trabajar en grupo, por que discuten sobre una tema determinada y asi aprenden más mejor. Estos alumnos son sociables, son liberales ó tienen la identidad cultural, osea más que nada son educados para enfrentar cualquier tipo de problemas que se presenta en la sociedad. o en la realidad actual.	8 9 10 11 12 13 14 15 16
Es mejor trabajar en grupo.	17

En este texto se presentan errores de léxico referidos a la no identificación de límites de palabras. Por ejemplo, en la oración de la línea 2 “**porsupuesto** que hay alumnos que prefieren trabajar solos”, la forma convencional de la palabra subrayada es “**por supuesto**”.

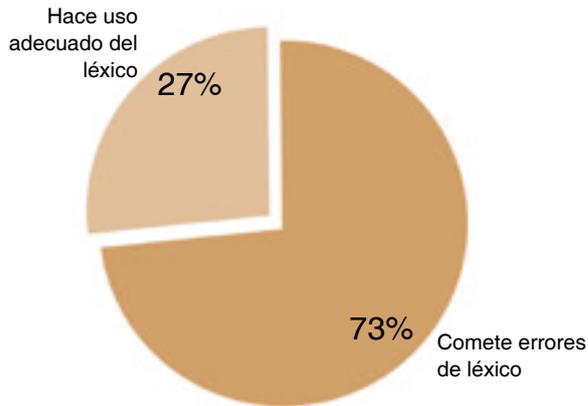
Lo mismo sucede en la oración “hay alumnos que prefieren trabajar en grupo **por que** discuten sobre una tarea determinada [...]”. La palabra “por que” debería escribirse junta (“**porque**”) en ese contexto.

Asimismo, hay palabras incongruentes o mal utilizadas en el contexto. Por ejemplo, se utiliza la palabra “liberales” o la expresión “tienen la identidad cultural” para referirse a estudiantes que prefieren trabajar en grupo, pues son “educados para enfrentar cualquier tipo de problemas que se presenta en la sociedad”. La palabra “liberales” o la frase “tiene la identidad cultural” son formas léxicas cuyos significados no son pertinentes en ese contexto, pues no se entiende qué tiene que ver que los estudiantes sean liberales con que prefieran los trabajos grupales, o qué sentido tiene decir que los alumnos que trabajan en grupo tienen identidad cultural. Por sí solas esas formas léxicas no aportan información nueva o complementaria sino más bien confunden y tergiversan la información adecuada.

En la línea 13, puede observarse, también, que la palabra “osea” debe escribirse por separado (“o sea”).

Asimismo, el texto anterior presenta errores que tienen que ver con la representación incorrecta de la palabra. Por ejemplo, en la línea 4, el estudiante escribe la palabra “*companionero*” en vez de “*compañero*”.

Resultados



Como resultado de la codificación de las pruebas de quinto grado de secundaria, se obtuvo que el 27% de estudiantes de quinto grado de secundaria no comete errores de léxico al escribir sus textos, mientras que el 73% sí incurre en errores léxicos de algún tipo.

En la tabla siguiente se observa las frecuencias de las tasas de errores de léxico de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

TASA DE ERRORES DE LÉXICO	
Ningún error	27,0%
Entre 1% y 2% del total de palabras	51,5 %
Entre 3% y 4% del total de palabras	14,5%
Entre 5% y 6% del total de palabras	5,3%
Entre 7% y 8% del total de palabras	1,1%
Más de 8% del total de palabras	0,6%

El 51,5% de la población estudiantil tiene hasta dos errores léxicos por cada 100 palabras. El 21,3% de la población estudiantil comete más de dos errores léxicos por cada 100 palabras.⁴³

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES EN EL ASPECTO DEL LÉXICO?

Al igual que en el caso de las dificultades en gramática, las dificultades en léxico pueden deberse a la variedad de castellano hablada por los estudiantes. Algunas palabras que son correctas en ciertas variedades no lo son en el castellano estándar; por ejemplo, “secundaria” por “secundaria” o “dentrar” por “entrar”. En otros casos, los errores se deben a que el estudiante escribe ciertas palabras *como le suenan*; por ejemplo “rodia” por “rodilla”, “pasar” por “pasear”, “guelta” por “vuelta”. Posiblemente, en estos casos, la escritura pretenda transcribir esas palabras desde su pronunciación en la oralidad. Es probable que, si estos estudiantes tuvieran una mayor experiencia lectora, no tendrían problemas para escribirlas, porque ya conocerían su representación gráfica.

En muchos otros casos, la necesidad de adecuarse al registro formal del texto lleva a los estudiantes a utilizar palabras difíciles y rebuscadas sin necesariamente conocer su significado, lo que los lleva a cometer imprecisiones.

43. Hay que tomar en cuenta que los textos tuvieron en promedio 119 palabras.

**P**

ara optimizar el éxito de la comunicación, es necesario el uso de reglas ortográficas (tildes y grafías) establecidas por convención social. Estas reglas de corrección o estrategias de apoyo se aplican durante el proceso de composición del texto.

Conviene aclarar que muchas veces se le ha dado una exagerada importancia al aspecto ortográfico hasta el punto de considerarlo como el equivalente a escribir o redactar correctamente. Esta creencia común en docentes, estudiantes y sociedad en general ha llevado a que la ortografía predomine por sobre otros aspectos más relevantes desde el punto de vista comunicativo.

El 31,2% de los profesores de Comunicación de los estudiantes evaluados en quinto grado de secundaria declaró en la encuesta de ODAs⁴⁴ que los contenidos que más ha desarrollado en el área son los referidos a la ortografía, la gramática y la puntuación. Está vigente la idea de que saber escribir se relaciona con conocer reglas de ortografía, puntuación y gramática. Sin embargo, estos aspectos no son los centrales en nuestra evaluación. La EN 2004 da mayor valoración a la eficacia del mensaje. Dicha eficacia está más relacionada con aspectos del texto más fundamentales como la organización de las ideas, la coherencia y la adecuación comunicativa, por ejemplo. En ese sentido, un texto coherente, organizado y claro que presenta problemas de ortografía puede ser más eficaz que un texto sin errores ortográficos que presenta ideas irrelevantes, una mala disposición de los enunciados, errores de gramática y problemas de registro. Sin embargo, la ortografía no es irrelevante ni hay que dejarla de lado, puesto que, como cualquier otra convención establecida, es imprescindible para desempeñarse en la sociedad: una carta comercial, una comunicación escrita en el trabajo, un currículum o una monografía son textos propios de la vida adulta en los cuales debemos aplicar las reglas ortográficas.

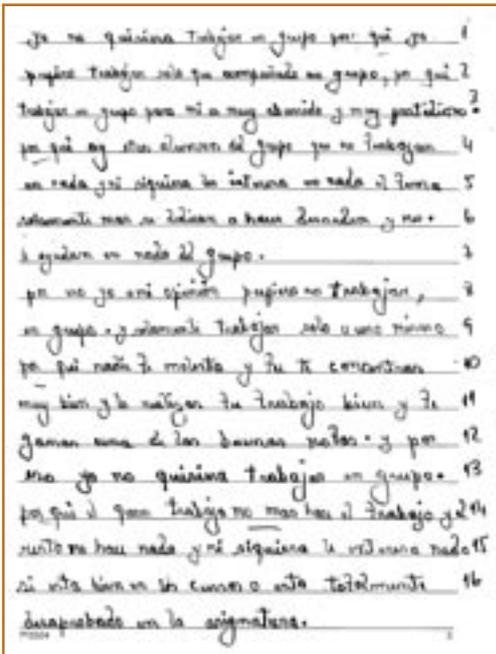
Para evaluar la ortografía en la prueba, fueron contados todos los errores de tildación y de mal uso de grafías presentes en el texto.

A continuación, se presenta un texto a manera de ejemplo.

Este texto presenta los siguientes errores ortográficos: en las líneas 1, 2, 4, 10 y 14, se escribe incorrectamente “por qué” en vez de “porque” sin tilde. En la línea 3 se escribe “mi” en vez de “mí”.

44. La encuesta de ODAs (Oportunidades de Aprendizaje) fue uno de los cuestionarios de factores asociados al rendimiento de la EN 2004.

Ejemplo 1

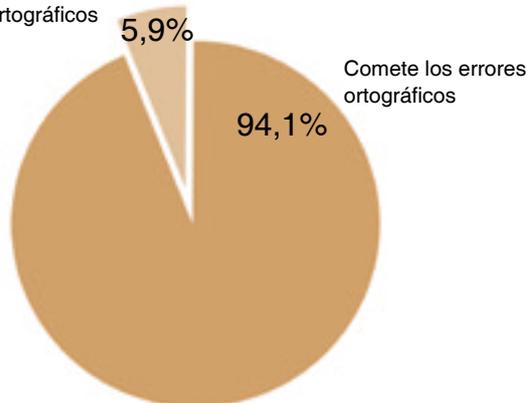


Transcripción

yo no quisiera trabajar en grupo por que yo	1
prefiero trabajar solo que acompañado en grupo, por que	2
trabajar en grupo para mi es muy aburrido y fastidioso	3
por que hay otros alumnos del grupo que no trabajan	4
en nada y ni siquiera les interesa en nada el tema	5
solamente mas se dedican a hacer desorden y no	6
le ayudan en nada del grupo.	7
por eso yo a mi opinión prefiero no trabajar,	8
en grupo. y solamente trabajar solo u uno mismo	9
por que nadie te molesta y tu te concentras	10
muy bien y lo realizas tu trabajo bien y te	11
ganas una de las buenas notas. y por	12
eso yo no quisiera trabajar en grupo.	13
por que en quien trabaja no mas hace el trabajo y el	14
resto no hace nada y ni siquiera le interesa nada	15
si esta bien en los cursos o esta totalmente	16
desaprobado en la asignatura.	17

Resultados

Evita los errores
ortográficos



Solamente el 5,9% de estudiantes de quinto grado de secundaria no comete errores ortográficos en su texto. La mayoría de la población evaluada comete entre 3 y 10 errores por cada 100 palabras.

En la tabla siguiente, se observa las frecuencias de las tasas de errores ortográficos de los estudiantes de quinto grado de secundaria.

TASA DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA	
Ningún error	5,9%
Entre 1% y 2% del total de palabras	14,9%
Entre 3% y 4% del total de palabras	22,1%
Entre 5% y 6% del total de palabras	18,8%
Entre 7% y 8% del total de palabras	13,0%
Entre 9% y 10% del total de palabras	8,8%
Entre 11% y 12% del total de palabras	7,1%
Entre 13% y 14% del total de palabras	3,7%
Entre 15% y 16% del total de palabras	2,2%
Entre 17% y 18% del total de palabras	1,7%
Entre 19 y 20% del total de palabras	0,6 %
Más de 20% del total de palabras	1,2%

■ ¿CUÁLES SON LAS POSIBLES CAUSAS DE LAS DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS?

En muchos casos, los errores de ortografía pueden deberse al proceso de composición que sigue el estudiante. Si el estudiante escribe según las ideas se le van ocurriendo y no revisa su texto, es posible que se le pasen errores que podrían haber sido corregidos en una relectura, sobre todo en el caso de los errores de tildación que, en muchos casos, se deben a *olvidos*. Es esperable, por ejemplo, que, al escribir el texto en borrador, o una lluvia de ideas, el escritor obvие las tildes, puesto que se detiene más en la organización de las ideas que en aspectos superficiales del texto. Sin embargo, los errores de grafías suelen ser diferentes, puesto que, en la mayoría de casos, no se deben a olvidos sino al desconocimiento de la representación gráfica de las palabras. En todo caso, en la revisión final del texto definitivo, podrían ser detectados estos errores si es que el estudiante es consciente de que puede haberse equivocado.

Sobre el desconocimiento de la ortografía de las palabras, diversas investigaciones señalan que uno de los factores que más influye en la adquisición del código escrito es la lectura. En el caso específico de la ortografía, la lectura expone al estudiante a la representación gráfica de las palabras. Muchas veces nos ocurre como lectores que, al ver una palabra que presenta algún error de ortografía, nos da la impresión de que *se ve rara, se ve mal*. Esto puede deberse a que ya hemos leído esa palabra muchas veces —aunque no le hayamos prestado atención a su escritura— y, por eso, descubrimos que no está correctamente escrita. Este fenómeno, que se produce cuando el escritor tiene cierta experiencia lectora, lo ayuda en el monitoreo de su propia ortografía. Sin embargo, si el escritor tiene muy poca experiencia lectora, no ha sido expuesto de manera suficiente a la escritura de muchas de las palabras que necesita escribir y esa es una de las posibles razones de que presente muchos errores en el plano ortográfico.⁴⁵

45. Cabe destacar que la relación entre la lectura y el aprendizaje de la escritura es a veces discutible y eso se puede comprobar en el hecho de que existen lectores asiduos que cometen muchos errores al escribir; sin embargo, estos dos planos del código escrito suelen estar relacionados.

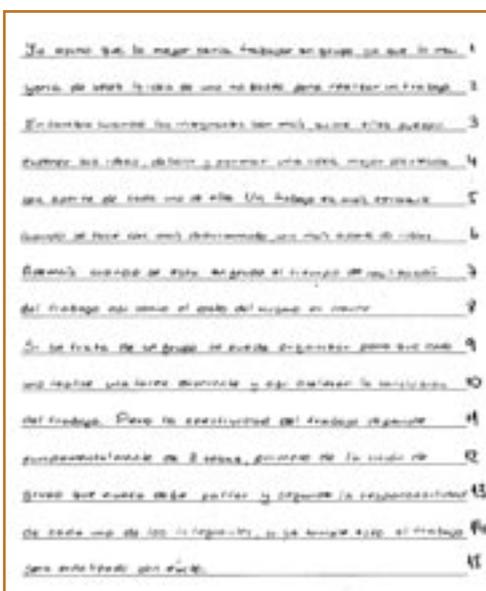
9 Análisis global de algunos textos de los estudiantes de quinto grado de secundaria



A

continuación presentaremos algunos textos escritos por los estudiantes y un breve análisis de todos los aspectos evaluados en la prueba de producción de textos.

Ejemplo 1



Transcripción

Yo opino que lo mejor sería trabajar en grupo, ya que la mayoría de veces la idea de uno no basta para realizar un trabajo. En cambio cuando los integrantes son más, entre ellos pueden exponer sus ideas, debatir y formar una idea mejor planteada con aporte de cada uno de ellos. Un trabajo es más eficiente cuando se hace con más detenimiento, con más aporte de ideas. Además cuando se esta en grupo el tiempo de realización del trabajo así como el costo del mismo es menor. Si se trata de un grupo se puede organizar para que cada uno realice una tarea diferente y así acelerar la conclusión del trabajo. Pero la efectividad del trabajo depende fundamentalmente de 2 cosas, primero de la unión de grupo que nunca debe faltar y segundo la responsabilidad de cada uno de los integrantes, si se cumple esto el trabajo será finalizado con éxito.

El esquema que refleja cómo las ideas están planteadas y distribuidas sería el siguiente:

1. Lo mejor sería trabajar en grupo porque:
 - a. No basta uno para realizar un trabajo. En cambio, cuando los integrantes son más, entre ellos pueden exponer sus ideas y formar una idea mejor planteada [...].
 - b. El tiempo de realización del trabajo así como el costo del mismo es menor.
2. Se puede organizar para que cada uno realice una tarea diferente y así acelerar la conclusión en el trabajo.
3. La efectividad del trabajo depende de dos cosas: unión del grupo y responsabilidad.

El texto, presenta rasgos suficientes para considerarlo bien redactado. En primer lugar, manifiesta, desde un comienzo, una posición, clara y sin rodeos, a favor del trabajo en grupo.

Asimismo, las dos razones que justifican la posición del estudiante están bien distribuidas y claras. Estas se encuentran contenidas en 1a) y 1b) según el esquema. Quizás no era oportuno colocar un punto y aparte después de la línea 8 del texto (según el esquema, no era conveniente separar 1b) de 2, pues esta última idea es complementaria de 1b). Sí hubiera sido conveniente, más bien, colocar un punto y aparte antes de la idea 3 (línea 11 en el texto), pues ya esta idea no forma parte de la argumentación propiamente dicha, sino que consiste en dos recomendaciones para que el trabajo grupal sea efectivo.

Sin embargo, este texto tiene más aciertos que errores. Así, las ideas están relacionadas adecuada y lógicamente entre sí, sin ausencias de información o contradicciones aparentes. El uso de conectores es apropiado. La relación de causalidad es explicitada con el conector “ya que” (línea 1) para encabezar la justificación de sus argumentos, mientras que la relación de contraste se manifiesta a través del uso del conector “en cambio” (línea 3), cuando se quiere comparar el trabajo individual con el grupal. La relación de adición (de otro argumento) se hace explícita con el conector “además” (línea 7). Por otro lado, una nueva relación de contraste introducida con el conector “pero” (línea 11) permite vislumbrar que el trabajo grupal es beneficioso, pero hay que considerar algunas recomendaciones. Por último, conectores de orden (“primero” y “segundo”) en la línea 12 y 13 hacen posible una mejor organización de las recomendaciones al diferenciar ambas sugerencias.

En cuanto a la puntuación, los signos —en especial, el punto seguido— delimitan apropiadamente las ideas y subtemas del texto, excepto en el caso del punto y aparte ya mencionado anteriormente.

En cuanto a su adecuación gramatical, todas las oraciones están bien formadas.

Ejemplo 2

Bueno, yo opino que los trabajos deberían de ser grupales, 1
 pues en un aula siempre hay muchos jóvenes que no 2
 tienen capacidad ni preparación adecuada para em- 3
 prender un trabajo personalmente, y por lo general éstos 4
 jóvenes suelen conformar la gran mayoría. Otro motivo 5
 por el cual apoyo este tipo de trabajos, es porque 6
 generalmente se realizan exposiciones que ayudan a 7
 los alumnos a expresarse mejor frente a un público, lo 8
 que les hace sentirse más seguros, y tener una personali- 9
 dad más extrovertida, y a la vez a que durante estos diálogos 10
 se expongan distintos puntos de vista y finalmente unir todas 11
 estas opiniones con la información y lograr que el aprendizaje 12
 sea exitoso. Para conformar los grupos, sugeriría que 13
 estos tengan como máximo tres integrantes, de capacidades 14
 discordantes (Alta, media y baja), para que así lleguen a 15
 complementarse y sea posible alcanzar un proceso exitoso. 16

Transcripción

Bueno, yo opino que los trabajos deberían de ser grupales, 1
 pues en un aula siempre hay muchos jóvenes que no 2
 tienen capacidad ni preparación adecuada para em- 3
 prender un trabajo personalmente, y por lo general éstos 4
 jóvenes suelen conformar la gran mayoría. Otro motivo 5
 por el cual apoyo este tipo de trabajos, es porque 6
 generalmente se realizan exposiciones que ayudan a 7
 los alumnos a expresarse mejor frente a un público, lo 8
 que los hace sentirse más seguros, y tener una personali- 9
 dad más extrovertida, y a la vez a que durante estos diálogos 10
 se expongan distintos puntos de vista y finalmente unir todas 11
 estas opiniones con la información y lograr que el aprendizaje 12
 sea exitoso. Para conformar los grupos, sugeriría que 13
 estos tengan como máximo tres integrantes, de capacidades 14
 discordantes (Alta, media y baja), para que así lleguen a 15
 complementarse y sea posible alcanzar un proceso exitoso 16

El esquema de este texto sería el siguiente:

1. Los trabajos deberían ser grupales porque:
 - a) La mayoría no tiene capacidad ni preparación adecuada para hacer un trabajo en forma individual.
 - b) Se ayuda a alumnos a expresarse mejor frente al público.
 - c) Se exponen distintos puntos de vista, se unen estas opiniones y se logra un aprendizaje exitoso.
2. Se sugiere que tengan como máximo tres integrantes, de capacidades discordantes para que así lleguen a complementarse [...].

En este texto, se asume una posición a favor del trabajo grupal y se justifica esta posición con dos razones distribuidas coherentemente a lo largo del texto. Solo no queda muy clara la pertinencia del conector “a la vez”, en la línea 10, pues debería emplearse, quizás, otro conector para explicitar mejor que 1c) es otro argumento y no una idea complementaria. Asimismo, entre las líneas 10 y 12, se abusa de la conjunción “y”. Sin embargo, por lo demás, las ideas están bien distribuidas, sin digresiones, reiteraciones de información ni contradicciones aparentes. Es adecuado el uso de los conectores de causalidad como “pues”, en la línea 2, de adición (de otro argumento) como “otro motivo por el cual”, en la línea 5-6, y de finalidad como “para conformar los grupos”, en la línea 13, y “para que así lleguen”, en la línea 15.

En cuanto al uso del punto seguido es adecuado como delimitador de unidades de significado, excepto entre las líneas 10 y 13. Las oraciones, además, están gramaticalmente bien formadas.

Ejemplo 3



Transcripción

Mi opinión, en los trabajos solos o en grupo; para	1
mi es casi igual. Solo, el trabajo lo puedes hacer,	2
porque te preocupas por tus notas y de que como estas	3
y lo demas no importa, porque al final uno mis-	4
mo ba buscar el futuro de su vida.	5
Los trabajos en grupales, abeses lo asemos bién	6
y a beses no, porque las personas que integran al grupo	7
hay algunos que participan y tienen la desición de ser	8
algo; pero a algunos no les importa y no se	9
preocupan de nada.	10
Pero, trabar solo es mejor, porque lo ases bién sin	11
importar de los demás. y	12
trabajar en grupo abeses te perjudica las	13
personas que no quieren trabajar.	14
Algunas personas pueden cambiar para el bien pero	15
otros no, Eso es cuestión de cada uno de	16
las personas.	17

Este texto se puede esquematizar de la siguiente manera:

1. Trabajar solo o en grupo “para mí es casi igual” (1-2)
2. En el trabajo individual, “te preocupas por tus notas...y lo demás no importa, porque al final uno mismo va a buscar el futuro de su vida” (3-5)
3. los trabajos grupales a veces se hacen bien o mal porque algunos participan y a otros no les importa (6-10)
4. Pero trabajar solo es mejor “porque lo haces bien sin importar de los demás” (11-12)
5. Trabajar en grupo es perjudicial porque hay “personas que no quieren trabajar” (13-14)
6. “Algunas personas pueden cambiar para el bien, pero otras no. Esa es cuestión de cada uno de las personas” (15-17)

En este esquema, puede observarse que el estudiante alterna innecesariamente las razones o explicaciones para apoyar o rechazar los trabajos individuales y grupales. Las ideas 2 y 4 deberían estar juntas, pues están relacionadas por el mismo subtema: a favor del trabajo individual. Ambas ideas se complementan. Lo mismo sucede con las ideas 3 y 5, pues pertenecen al mismo subtema: en contra del trabajo en grupo.

Por otro lado, la expresión final en la idea 2 de que cada uno busca el futuro de su vida en el trabajo en grupo es una idea complementaria que es desproporcionada en la justificación y parece ser más una digresión, sin relación alguna con lo que se está sosteniendo.

Cabe, además, decir que a medida que va progresando en su escrito, el estudiante cambia su posición, pues en la idea 1 el estudiante menciona que el trabajo individual y grupal le es “casi igual” en su opinión, y, más adelante, en la idea 4 (línea 11) se toma otra posición a favor del trabajo individual: “trabajar solo es mejor”. Ello refleja, además, una contradicción.

Asimismo, la idea 4 es una repetición de la idea 2, pues siempre se reitera la idea de que cuando se trabaja solo, lo demás no importa. Solo que en el caso de la idea 4, se toma una posición y en la idea 2 no es parte de una sustentación, sino simplemente describe lo que le parece un trabajo individual.

Por otra parte, y esto es más notorio, al comienzo de los párrafos, el uso de conectores es nulo o equivocado. Esto hace que el texto parezca una serie de ideas sueltas e inconexas. Por ejemplo, en el único caso en que hay un conector es en la línea 11. Sin embargo, su uso resulta inadecuado, pues encabeza una proposición que no contrasta con el anterior párrafo. Algo similar ocurre con la conjunción “y” en la línea 12. Esta se encuentra inconexa.

En cuanto a la puntuación, la asignación de comas parece estar sujeta a una segmentación arbitraria y no obedece a una articulación y ordenamiento coherente de las proposiciones. En el caso del punto seguido, debió colocarse este en la línea 16, y no una coma.

En cuanto a la gramática, sí se observan errores de construcción sintáctica bastante evidentes, pues las frases se escriben entrecortadas, sin una articulación mínima. Por ejemplo, en la línea 1:

“Mi opinión, en los trabajos solos o en grupo; para mí es casi igual.”

Si consideramos lo que se encuentra entre comas es una incrustación, la oración principal sería “Mi opinión para mí es casi igual”. Pero hay una redundancia sintáctica y un error al

considerar que “una opinión es casi igual”. Hay un problema de relación de sujeto con predicado y eso da la idea de frase entrecortada y sin sentido.

Quizás debió escribir: “Mi opinión es que no hay muchas diferencias entre trabajar solo o en grupo”.

El mismo problema lo encontramos en estos ejemplos

Línea 6:

“Los trabajos grupales, abeses lo asemos bien y abeses no, porque las personas [...]”

Línea 7:

“Porque las personas que integran al grupo hay algunos que participan y tienen la desición de ser algo”

Si se observa, el sujeto no se relaciona adecuadamente con el predicado y más bien se corta e interrumpe esta relación. Ello hace que el sujeto aparezca gramaticalmente sin una aparente función en la oración.

Asimismo aparece una discordancia gramatical en “[...] cada uno de las personas” (línea 16-17).

En cuanto al léxico, hay errores en la palabra “abeses” (líneas 6,7,13) pues aparece unida (su forma correcta es “a veces”). En cuanto al registro, también se observa el uso informal del tuteo (líneas 3,11,13).

Con relación al aspecto ortográfico aparecen errores como la ausencia de tildes en “mi” (línea 2), “como” (3), “estas” (3), “demás” (4, 12); la tildación incorrecta en “bién” (6,11); la grafía inadecuada en “beses” por “veces” (6,7,13); “ba” en vez de “va” (5), “desición” por “decisión” (8), “asemos” por “hacemos” (6), “ases” por “haces” (11).

Ejemplo 4



Transcripción

mi opinión de lo q` pide a responder la pregunta	1
ta es; trabajar solos tambien es bueno, pero aprendes	2
poco, mientras cuando trabajas en grupo aprendes	3
más cosas q` tú no sabes, hacen un debate entre	4
todos y sacan una alternativa correcta y buena,	5
yo podría hacer con mis compañeros pero tener amis-	6
tad comprensión con todos no tener enemistad y	7
si lo tienes nunca lograras de hacerlos unidos	8
yo les recomendaria a todos mis compañeros hacer	9
trabajos q` nos dejan los profesores hacer en grupo	10
porq` mediante ello intercambiamos ideas	11
sacamos conclusiones perfectas. como por ejemplo:	12
*El profesor nos deja tarea de matemática (ejercicios)	13
nosotros hallaremos entre todos y haremos comprar y	14
sacaremos una	15
sola respuesta	16
*así mismo en Lenguaje puede ser obras o trabajos en	17
papelotes o recortados.	18

El texto anterior puede verse reflejado en el siguiente esquema:

1. Trabajar solo también es bueno, pero aprendes poco (1-3)
2. "Trabajas en grupo aprendes más cosas que tú no sabes, hacen un debate entre todos y sacan una alternativa correcta y buena" (4-5)
3. "Podría hacer con mis compañeros pero tener amistad comprensión con todos no tener enemistad" (6-7)
4. "Recomendaría hacer trabajo grupal porque intercambiamos ideas sacamos conclusiones perfectas" (9-12)
5. Ejemplos marcados con asteriscos (12-17)

En este texto, la idea 3 no parece tener relación lógica con las ideas que la rodean. Esto es, no está desarrollada de modo congruente. Quizás lo que el estudiante quiso decir es que una de las condiciones para hacer un buen trabajo en grupo es la amistad y la unión, o también, que otra de las razones para trabajar en grupo es lograr la amistad y la unión. La interpretación es ambigua, pues la idea no está elaborada claramente. Ello dificulta la relación que pudiera haber con las ideas que la rodean, pues aparece de forma aislada.

En el aspecto de conectores, quizás pudo articular mejor las ideas agregando conectores adecuados para hacer más explícita la relación e integración de las proposiciones. Asimismo es necesario el uso del punto seguido en varias partes del texto, pues este aparece como un continuo escribir que hace más confuso su comprensión. Recién en la línea 12 se puede observar un punto.

Por otro lado, en el aspecto gramatical, se observa una construcción sintáctica incorrecta:

“yo podría hacer con mis compañeros pero tener amistad comprensión con todos no tener enemistad...” (línea 6-7)

Quizás lo que quiso decir es “yo podría hacer trabajo en grupo con mis compañeros, pero con amistad, comprensión...”

La discordancia gramatical también está presente en la frase: “...hacer trabajos que nos deja los profesores” en vez de “...hacer trabajos que nos dejan los profesores”.

En cuanto al registro, este es informal pues se encuentran tuteos (línea 2-4, 8) en el texto, así como el uso de abreviaturas informales como “q” (1, 4, 10) y “porq” (11).

En el aspecto ortográfico, se observan errores de ausencia de tildación en “tambien” (2), “recomendaria” (9); o errores de grafías como “comprensión”, “conclusiones”.



PARTE IV

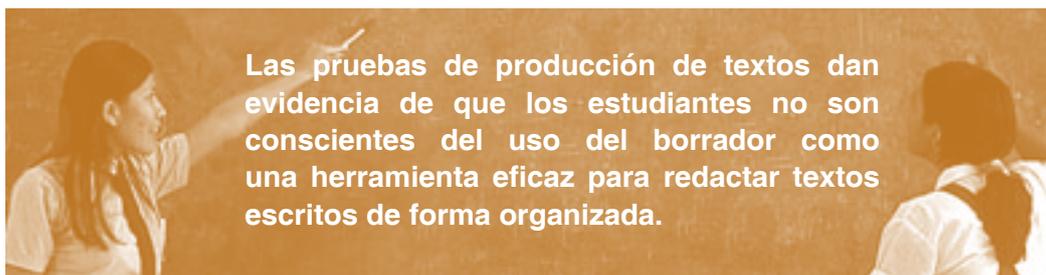
Algunas recomendaciones para superar las dificultades de redacción de los estudiantes

1

Algunas sugerencias pedagógicas para superar las dificultades halladas en la prueba de producción de textos



■ PRIMERA DIFICULTAD: USO DEL BORRADOR



A partir de los años setenta, múltiples investigaciones⁴⁶ —basadas en diversas técnicas de investigación y de recojo de datos (grabaciones en video, recojo de borradores, entrevistas o encuestas)— comenzaron a estudiar el comportamiento de niños y adolescentes mientras redactaban textos. Se descubrió que los escritores competentes empleaban ciertas estrategias de composición que no utilizaban los escritores aprendices. Una de ellas era la convicción de que había que planificar el texto.

Para planificar un texto, los escritores competentes se forman un esquema mental de lo que quieren escribir y lo trasladan, en forma de lluvia de ideas, esquema o borrador de corrido, a una hoja que asumen no es la versión definitiva. Cuando están escribiendo la primera versión de su texto, releen los fragmentos que ya han escrito, se fijan si se ajusta a lo que ellos quieren escribir y observan cómo articularlos con lo que escribirán a continuación. También pueden modificar, eliminar o aumentar algunas ideas que afectan al contenido del texto, sin preocuparse todavía de aspectos formales (como la caligrafía o la ortografía).

Por otro lado, las revisiones son cíclicas y no obedecen a una linealidad “lluvia de ideas-esquema-borrador-texto-revisión”, sino que cualquier parte del proceso puede modificarse a medida que aparecen nuevas ideas y/o correcciones en el escritor.

Por todo ello, se recomienda a los docentes que alienten y acompañen pedagógicamente a sus estudiantes en la escritura del borrador, sea en forma de lluvia de ideas, esquema, mapas mentales, palabras clave o esbozos escritos antes de redactar la versión final de su texto. Asimismo, es importante alentarlos a que revisen y reelaboren —si es necesario— sus textos antes de presentarlos al lector. En todo caso, es importante que los estudiantes utilicen, del modo que crean más conveniente, estrategias variadas que les aseguren buscar y ordenar sus ideas mediante el uso del borrador.

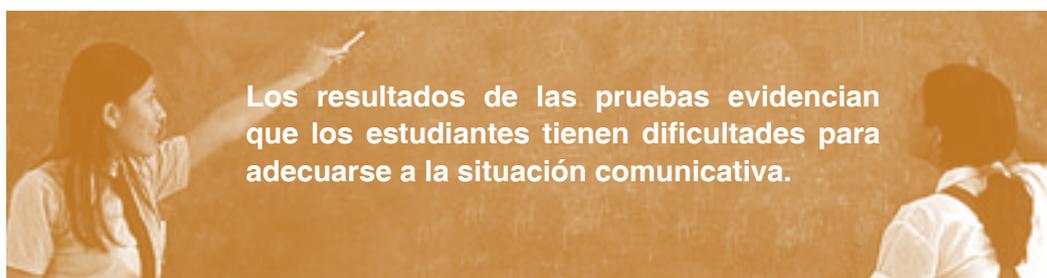
46. Véase Cassany 1996a.

Igualmente, es necesario que los docentes hagan tomar conciencia a los estudiantes de la diferencia entre el código escrito y el código oral. Si bien el discurso coloquial fluye “sin borradores”, pues prima la espontaneidad y el automatismo, el estudiante puede pensar falsamente que en los textos escritos formales se emplea una prolongación del código oral. Esto no es cierto y es una idea que paulatinamente debe ir desapareciendo.

Es interesante que los estudiantes entiendan que hacer borradores no es una actividad exclusiva de los escritores inexpertos, sino que ocurre todo lo contrario: hacer borradores es parte del proceso de composición tal y como lo conciben los escritores competentes. Se puede ilustrar a los estudiantes comparando los borradores con los primeros bocetos de dibujos o pinturas.

A medida que continúen desarrollándose las recomendaciones, veremos qué tan importante es este proceso de composición en muchos de los otros aspectos considerados en la redacción de un texto.

■ SEGUNDA DIFICULTAD: LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA



Es recomendable que antes de escribir, para adecuarse al tema y al tipo de texto, los estudiantes se planteen preguntas como las siguientes:

- ¿Sobre qué voy a escribir?
- ¿Para qué voy a escribir?
- ¿Quién va a leer mi texto?

Como docentes, debemos brindar a los estudiantes las herramientas para que puedan afrontar la resolución de las tres cuestiones planteadas anteriormente.

Para escribir sobre un **tema** se necesita que este resulte familiar al estudiante o, en todo caso, que cuente con fuentes de información que lo ayuden a construir el contenido del texto. Nosotros, como docentes, estamos llamados a facilitar esos conocimientos previos.

En cuanto al **propósito** o **intención**, el estudiante debe tomar en cuenta el tipo de texto que redactará para la situación concreta. Si la intención que se tiene es la de contar una serie de hechos, entonces se escribirá un texto narrativo. Si la finalidad del escritor es convencer a alguien de algo, o defender una postura, entonces se buscará redactar un texto argumentativo. Si el propósito de un estudiante es hacer un resumen, buscará, entonces, rescatar las ideas o hechos principales de un texto base para redactar un texto nuevo más breve y condensado. El maestro debe acompañar el proceso de selección del tipo textual, orientando a sus alumnos.

También debe considerarse el **público lector** al que está dirigido el texto. El lenguaje formal e impersonal predominará si el texto que se escribe está dirigido a autoridades (director, alcalde, etc.); o si es la respuesta de un examen o la redacción de una monografía, pues va dirigido al docente. Asimismo, el lenguaje será informal si el texto que se redacta es una carta (o un correo electrónico, o una conversación por chat) dirigida a algún familiar, compañero, o amigo en la que se relata una anécdota o se expresan sentimientos; o si el texto es una nota, lista de cosas, apuntes de clase o borradores, dirigidos al escritor mismo. Utilizar un lenguaje formal o informal depende de la situación comunicativa en que se encuentre el estudiante.

■ TERCERA DIFICULTAD: LA ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS



Para redactar un texto que sea entendible, es necesario, primordialmente, que las ideas estén organizadas de forma coherente. Para lograr esta coherencia, se requiere que el estudiante se involucre en el proceso de composición que supone la recopilación de ideas y la organización de las mismas en un proceso que consta de varias fases.

En primer lugar, es necesario generar ideas sobre el tema que se quiere escribir. Una herramienta muy útil es, comúnmente, la elaboración de una lluvia de ideas sobre el tema.

Por ejemplo, supóngase que el profesor deja como tarea a sus estudiantes hacer un texto argumentativo sobre la conveniencia o no del trabajo individual o grupal. Puede resultar una lluvia o listado de ideas a partir de la siguiente pregunta: “¿Qué es lo que sé, o creo saber, sobre el tema?”.

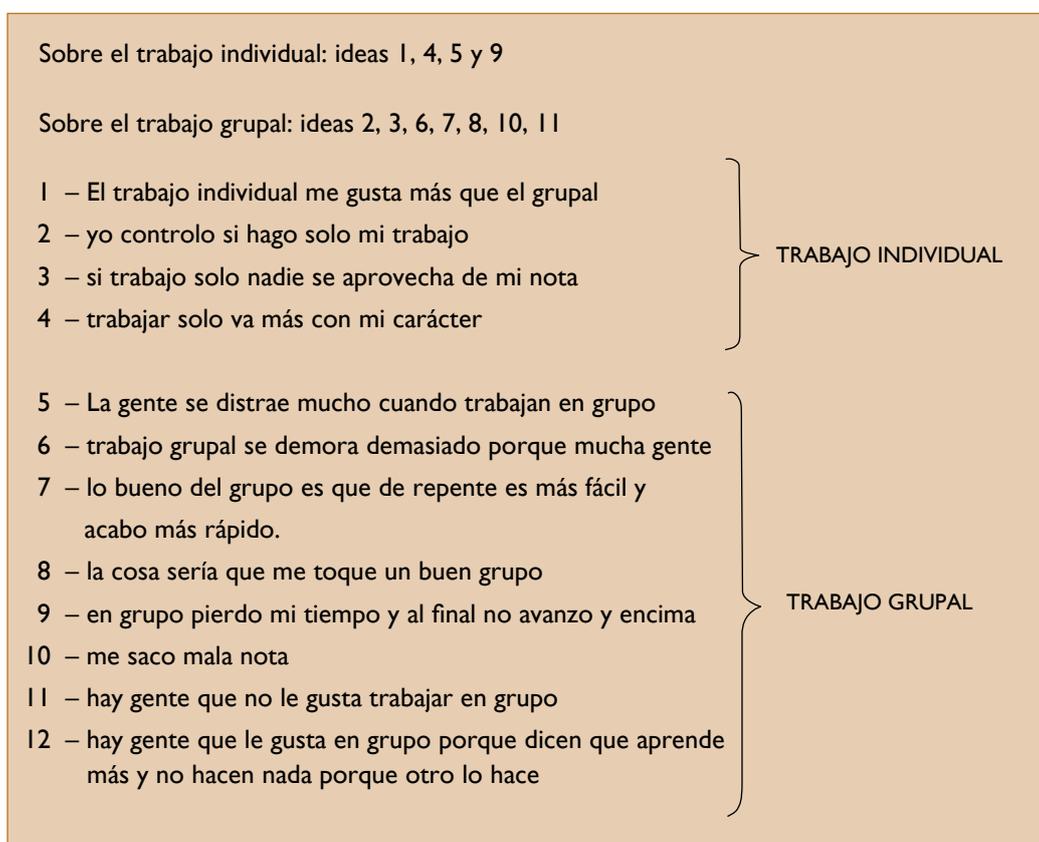
El estudiante Ramón escribió este listado de ideas:

1. – El trabajo individual me gusta más que el grupal
2. – La gente se distrae mucho cuando trabajan en grupo
3. – trabajo grupal se demora demasiado porque mucha gente
4. – yo controlo si hago solo mi trabajo
5. – si trabajo solo nadie se aprovecha de mi nota
6. – lo bueno del grupo es que de repente es más fácil y acabo más rápido
7. – la cosa sería que me toque un buen grupo
8. – en grupo pierdo mi tiempo y al final no avanzo y encima me saco mala nota
9. – trabajar solo va más con mi carácter
10. – hay gente que no le gusta trabajar en grupo
11. – hay gente que le gusta en grupo porque dicen que aprende más y no hacen nada porque otro lo hace

En la lluvia de ideas,⁴⁷ el estudiante expresa libremente todo lo que se le viene a la mente sobre el tema sin tener por qué todavía preocuparse por el orden ni la pertinencia. Otra estrategia útil para generar las ideas es la denominada “escritura automática” que consiste en ponerse a escribir de forma rápida y continuada apuntando todas las ideas que aparecen en la cabeza, para luego utilizar lo escrito como “materia prima” a partir de la cual se va a comenzar a depurar las ideas. Esta estrategia es útil sobre todo para superar aquellos momentos de “bloqueo” que podemos experimentar ante la página en blanco.

El siguiente paso, luego de la generación de las ideas, es la selección y organización de aquellas relevantes para el mensaje que se quiere transmitir.

Retomando el ejemplo anterior, lo que podría hacer el docente es pedirle al estudiante Ramón que agrupe y ordene las ideas en subtemas.⁴⁸ A continuación se presenta una posible agrupación.



Para organizar las ideas, es indispensable establecer su jerarquía. El estudiante debe tener claro cuales son las principales ideas que quiere transmitir para luego, a partir de esa base, agrupar las ideas secundarias. Esto implica en el caso del texto argumentativo, optar por una postura.

47. La numeración de las ideas es nuestra. La hemos incluido con fines explicativos.

48. Es importante mencionar que este ejemplo ilustra una de las posibles estrategias para organizar las ideas. En el aula se puede trabajar otras como, por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales y otro tipo de organizaciones.

Ramón eligió justificar que el trabajo individual es mejor que el grupal. Considerando la última reenumeración, Ramón y el profesor revisarán las primeras cuatro ideas. Se verá que las ideas 1 y 4 parecen estar implicadas; por ello, una podría complementar a la otra y ambas pueden convertirse en una sola.

Por otro lado, en el nivel de contenido o calidad de las ideas, se dará cuenta —con el acompañamiento del docente— de que estas son insuficientes. Las razones que se dan son demasiado subjetivas y personales, y el texto argumentativo solicitado requiere de ideas más razonables, objetivas e imparciales en lo posible.

Luego, podrán revisarse las ideas numeradas de la 5 a la 11 según la nueva numeración.

En estas ideas, se puede notar que la idea 7 es una inquietud de Ramón y él quiere también —consciente o inconscientemente— anotar ideas a favor del trabajo grupal. Sin embargo, si se considera que esta idea debe insertarse en el texto definitivo, habría que tener cuidado pues podría convertirse en una contradicción a la posición adoptada. La idea 8 es irrelevante y su uso podría ser opcional. La idea 9 complementa la 6; por tal motivo, debería ir próxima a esta. Las ideas 10 y 11 pueden eliminarse porque de lo que se trata es de argumentar la opinión de Ramón y no de describir lo que piensan sus otros compañeros. Cabe resaltar que en la idea 11 se dice, entre otras cosas, que en el trabajo grupal se aprende más. Esto último también es una idea a favor del trabajo en grupo, por lo que no es conveniente que se encuentre dentro del texto, pues contradiría la posición adoptada a favor del trabajo individual.⁴⁹

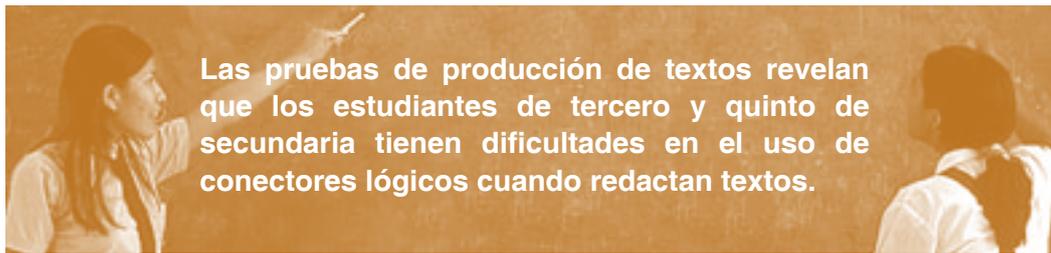
Los estudiantes y los docentes deben tener claro que las ideas que inicialmente generaron y que luego decidieron eliminar no son errores sino aproximaciones inmediatas y legítimas en esta parte del proceso de composición, pues el escritor está en una fase de fluído espontáneo de ideas que luego deberá agrupar (por subtemas relacionados), eliminar (ideas irrelevantes o repetitivas), modificar (o complementar ideas). También es recomendable hacer explícito al estudiante que revise sus ideas, pues su posición puede cambiar. En el tránsito propio del proceso de escritura, puede darse cuenta que tiene más ideas o son más consistentes las que apoyan una posición contraria a la que había apoyado al inicio. Tanto la lluvia de ideas como los esquemas corresponden a la fase previa a la escritura del texto definitivo. De esta manera, los estudiantes podrán darse cuenta de que la forma más sencilla de escribir un texto coherente (con ideas bien distribuidas, sin digresiones y sin contradicciones) es planificar la estructura y las ideas del texto antes de redactarlos propiamente de corrido.

Cuando la organización de las ideas está clara, se puede proceder a escribir el primer borrador, que debe ser corregido reiteradamente hasta llegar a una versión que cumpla con las expectativas que tiene el autor sobre lo que debe ser su texto.

Se recomienda que la revisión ortográfica tenga lugar en la última etapa del proceso de composición del texto, pues, si el escritor se preocupa desde un inicio (incluso desde el borrador o en el mismo texto final) por la corrección normativa del texto, pierde de vista lo esencial: la planificación del texto y la consecuente organización y pertinencia de las ideas contenidas en él.

49. A menos que sean incorporadas como, por ejemplo, proposiciones concesivas: “a pesar de que en el trabajo grupal se aprende más, lo real es que [...]”.

■ CUARTA DIFICULTAD: EL USO DE CONECTORES



Se recomienda el desarrollo del aspecto gramatical considerando la pertinencia y la variedad de conectores —conjunciones, adverbios y locuciones adverbiales— disponibles al momento de redactar un texto. Lejos de insistir en ejercicios de identificación exhaustiva de estas categorías gramaticales, y en el reconocimiento de los distintos tipos de conjunciones y adverbios, es necesario que los docentes le den la importancia funcional y comunicativa a la gramática. Es decir, en este caso particular, se trata de trabajar las conjunciones y adverbios como recursos lingüísticos de enlace que dan cohesión al texto.

Asimismo, se recomienda insistir en la diferencia que hay entre la conjunción “y” como recurso coloquial, y, por otro lado, de la “y” como recurso escrito de cohesión. Estrictamente, la “y” es un conector de adición y no funciona adecuadamente como conector de causalidad ni de temporalidad necesariamente.

Por ejemplo:

– María **y** Pedro se fueron al cine. ✓

(Se coordinan elementos del mismo nivel: ambos son sujetos de la misma acción)

– Juan lavó los platos, preparó el almuerzo **y** cambió al bebé. ✓

(Se coordinan elementos del mismo nivel: las distintas tareas domésticas que realizó Juan)

– Agustín salió de su casa para comprar **y** se acordó de que había dejado su plata **y** tenía que comprar varias cosas **y** regresó a su casa **y** así pudo comprar. ✗

(Este uso de la conjunción “y” es típico de las narraciones orales, pero no es adecuado en los textos escritos formales. La conjunción está coordinando elementos de distinto nivel.)

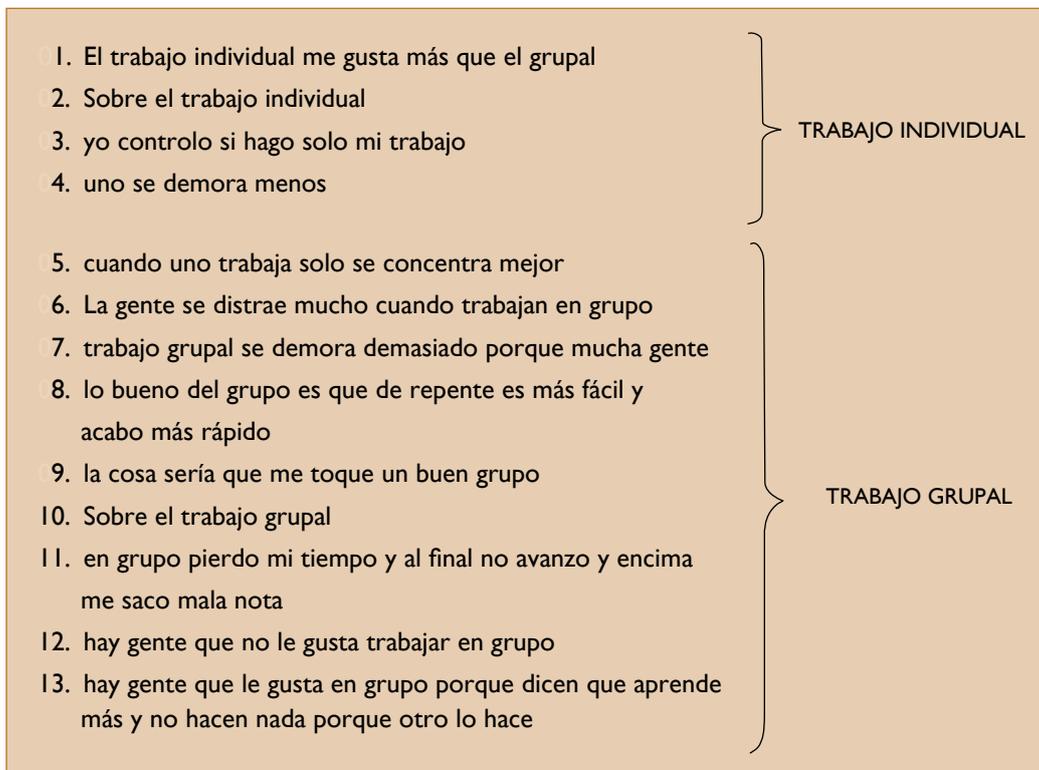
Es labor de los docentes orientar a los estudiantes para que tomen conciencia de la necesidad de los conectores en un texto para que, de este modo, no presenten un texto desarticulado, como lista de ideas, con ideas sin relación o mal relacionadas entre sí.

La práctica docente puede estar orientada a la lectura de textos y a que el maestro y los estudiantes identifiquen los conectores que hacen que las ideas se relacionen entre sí en todo tipo de textos. Luego, pueden darse textos dejando espacios vacíos para llenar con los nexos apropiados.

Sin embargo, una de las prácticas que debería ser más frecuente es hacerle ver al estudiante la necesidad del proceso de composición. Es decir, una vez que tiene un esquema organizado de sus ideas, comenzar a plasmar en un texto de corrido su primera versión.

Podríamos detenernos en el aspecto de cohesión y observar cómo se van incorporando los conectores.

Por ejemplo, utilizaremos nuevamente el esquema de Ramón algo cambiado:



A partir de este esquema, Ramón escribe una primera versión de su texto. Tomemos, ahora, en cuenta el aspecto de conectores:

Creo que trabajar individualmente es mejor que trabajar en grupo, uno puede concentrarse mejor, sin atender al bullicio que siempre existe cuando se trabaja en grupo, cuando se trabaja individualmente, la demora en hacer el trabajo es menor y el alumno puede controlar mejor su tiempo, sin depender del tiempo de los otros compañeros, la nota es más justa y el profesor puede asegurarse de que solo ese alumno, en forma individual, ha hecho el trabajo y es de su exclusiva responsabilidad, cuando se trabaja con varios alumnos es difícil ponerse de acuerdo en los temas que a cada uno le van a tocar, se producen demoras en la entrega del trabajo, en grupo unos trabajan más que otros, y todos obtienen la misma nota.

Bueno, prefiero trabajar solo aunque otros alumnos digan que es mejor trabajar en equipo.

El docente puede hacerle ver a Ramón que el texto tiene las ideas ordenadas pero sin relaciones explícitas. Rescribamos y corriamos el texto con Ramón (y quizás junto con sus compañeros) centrándonos en el uso de conectores apropiados y sin atender todavía el uso de la puntuación.

Este podría ser el texto resultante:



Creo que trabajar individualmente es mejor que trabajar en grupo **porque** uno puede concentrarse mejor, sin atender al bullicio que siempre existe cuando se trabaja en grupo, **asimismo** cuando se trabaja individualmente, la demora en hacer el trabajo es menor ya que el alumno puede controlar mejor su tiempo, sin depender del tiempo de los otros compañeros, **por otro lado**, la nota es más justa **pues** el profesor puede asegurarse de que solo ese alumno, en forma individual, ha hecho el trabajo y, **por lo tanto**, es de su exclusiva responsabilidad, **en cambio**, cuando se trabaja con varios alumnos es difícil ponerse de acuerdo en los temas que a cada uno le van a tocar, **por lo que** se producen demoras en la entrega del trabajo, **otro de los problemas** de trabajar en grupo es que unos trabajan más que otros, **pero** todos obtienen la misma nota.

En conclusión, prefiero trabajar solo **aunque** otros alumnos digan que es mejor trabajar en equipo.

La idea es que el estudiante se dé cuenta de que el texto con los conectores hace más fácil y comprensible la lectura y no que el nuevo texto simplemente “se ve más agradable a la vista”. El uso adecuado de los conectores no es un problema de estilo ni de opción arbitraria, sino que es necesario colocarlos en el lugar conveniente para expresar una relación lógica de causalidad, adición, concesión, etc. Ello permite que las ideas no aparezcan sueltas o desarticuladas, sino que contribuyen a construir la unidad de un texto al relacionar las proposiciones.

■ QUINTA DIFICULTAD: EL USO DEL PUNTO SEGUIDO



Se recomienda darle a la puntuación y, en especial, al punto seguido, la dimensión que le corresponde en el aspecto de la cohesión del texto. Es necesario que docentes y estudiantes dejen de lado la falsa idea de que hay relación entre la entonación y la puntuación, pues más que aclarar confunde. Por otro lado, es importante tomar conciencia de que algunas reglas normativas rigen la puntuación, pero que, a diferencia de muchas reglas ortográficas, lo hacen para contribuir con la coherencia y la cohesión de un texto y darle el sentido que se desea. No es un error aprender las reglas de puntuación sino que hay que relacionarlas necesariamente con el uso de la puntuación en el texto con el fin de darle un sentido y una interpretación adecuada a lo que se escribe.

Se sugiere realizar ejercicios de puntuación para destacar la real importancia que tiene en la construcción de un texto. Una adecuada puntuación es fundamental al momento de organizar las ideas para facilitar la comprensión e interpretación de lo escrito. Si la puntuación falla, habría problemas en la interpretación.

Por ejemplo, en la oración *Eduardo se va Carlos*

¿Quién se va? ¿Eduardo o Carlos?

No se sabe, pues hay un problema de ambigüedad en lo escrito. Para evitar la ambigüedad utilizamos las comas.

1) *Eduardo se va, Carlos*

En este caso, se le está avisando a Carlos que Eduardo se está yendo. La coma hace posible esta interpretación, pues la frase “Eduardo se va” va seguida de un vocativo “Carlos”.

2) *Eduardo, se va Carlos*

En este caso, se quiere decir a Eduardo que Carlos se está yendo. El vocativo encabeza la oración y luego, gracias a la coma, se puede saber que le sigue la frase “se va Carlos”.

En la siguiente oración, también existe un problema de ambigüedad en lo escrito:

*El ómnibus ya se había alejado en medio de una nube de polvo
el viejo automóvil recién avanzaba lentamente.*

¿Qué estaba en medio de una nube de polvo?, ¿el ómnibus o el viejo automóvil?
Si utilizamos el punto seguido, la oración se desambigua.

1) *El ómnibus ya se había alejado. En medio de una nube de polvo,
el viejo automóvil recién avanzaba lentamente.*

En esta interpretación, según el lugar del punto, lo que se quiere dar a entender es que el automóvil avanzaba en medio de una nube de polvo, pero no el ómnibus.

2) *El ómnibus ya se había alejado en medio de una nube de polvo.
El viejo automóvil recién avanzaba lentamente.*

De acuerdo con la posición del punto, el sentido que se quiere dar en esta oración es que el ómnibus se había alejado en medio de una nube de polvo, pero no el automóvil.

Estos ejemplos nos muestran que la puntuación facilita y orienta la comprensión y la interpretación de lo que se escribe, debido a que organiza de una u otra manera las ideas al delimitarlas de diferente manera.

Asimismo, se pueden realizar actividades en las que los estudiantes se encuentren frente a textos sin puntos y los coloquen en los lugares adecuados.

Por otro lado, para seguir con el ejemplo del texto de Ramón, se ha llegado a obtener un texto ordenado y con los conectores adecuados:



Creo que trabajar individualmente es mejor que trabajar en grupo porque uno puede concentrarse mejor, sin atender al bullicio que siempre existe cuando se trabaja en grupo, asimismo cuando se trabaja individualmente, la demora en hacer el trabajo es menor ya que el alumno puede controlar mejor su tiempo, sin depender del tiempo de los otros compañeros, por otro lado, la nota es más justa pues el profesor puede asegurarse de que solo ese alumno, en forma individual, ha hecho el trabajo y, por lo tanto, es de su exclusiva responsabilidad, en cambio, cuando se trabaja con varios alumnos es difícil ponerse de acuerdo en los temas que a cada uno le van a tocar, por lo que se producen demoras en la entrega del trabajo. Otro de los problemas de trabajar en grupo es que unos trabajan más que otros, pero todos obtienen la misma nota.

En conclusión, prefiero trabajar solo aunque otros alumnos digan que es mejor trabajar en equipo.

Podemos hacer ver a Ramón que todavía falta colocar algunos puntos para delimitar las proposiciones. Rescribiremos y/o corregiremos el texto con el estudiante y nos centraremos en el uso del punto seguido.

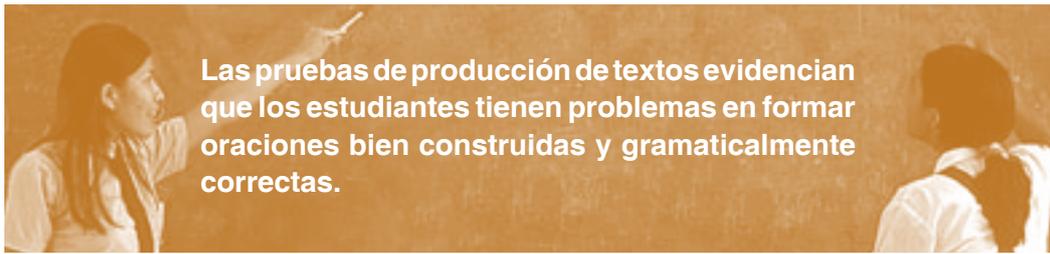
Este podría ser el texto resultante:



Creo que trabajar individualmente es mejor que trabajar en grupo porque uno puede concentrarse mejor, sin atender al bullicio que siempre existe cuando se trabaja en grupo. Asimismo cuando se trabaja individualmente, la demora en hacer el trabajo es menor, ya que el alumno puede controlar mejor su tiempo, sin depender del tiempo de los otros compañeros. Por otro lado, la nota es más justa, pues el profesor puede asegurarse de que solo ese alumno, en forma individual, ha hecho el trabajo y, por lo tanto, es de su exclusiva responsabilidad. En cambio, cuando se trabaja con varios alumnos es difícil ponerse de acuerdo en los temas que a cada uno le van a tocar, por lo que se producen demoras en la entrega del trabajo. Otro de los problemas de trabajar en grupo es que unos trabajan más que otros, pero todos obtienen la misma nota.

En conclusión, prefiero trabajar solo aunque otros alumnos digan que es mejor trabajar en equipo.

■ SEXTA DIFICULTAD: LA GRAMÁTICA



La finalidad de estudiar gramática en el aula debe ser ampliar la gramática implícita que posee el estudiante y explicitarla para hacerla funcional, es decir, para escribir textos más adecuados, más eficaces. Algunas recomendaciones para trabajar la gramática de manera más funcional son las siguientes:⁵⁰

- Siempre introducir contextualizados en oraciones los elementos que van a ser analizados morfológica o sintácticamente.
- En la medida de lo posible, utilizar ejemplos reales del entorno social inmediato.
- Rentabilizar los aprendizajes, es decir, abordar conjuntamente los aspectos ortográficos y morfológicos (por ejemplo, las formas del imperfecto y el uso de la “v”/ “b”; el verbo “haber” y la “h”, etc.), y el uso de la puntuación y de la sintaxis.

En general, la enseñanza de la gramática debe ser muy práctica y funcional. No es necesario que se incluya terminología, porque el objetivo no debe ser que el estudiante aprenda “etiquetas” para nombrar las unidades y los fenómenos. Poco a poco, a lo largo de toda la escolaridad, se puede ir ganando en abstracción, en teoría y en terminología.

La práctica docente debería ir orientada, principalmente, a realizar ejercicios de construcción de frases como los que se mencionará a continuación.

■ EJERCICIOS DE CONSTRUCCIÓN DE FRASES

Son ejercicios que sirven para practicar la producción de oraciones, que es la habilidad gramatical más importante para elaborar textos. Sirven para reforzar el conocimiento implícito de la gramática; en ellos, no necesariamente se analizan de forma explícita las estructuras, sino que se llevan a la práctica los conocimientos gramaticales implícitos que le permiten al estudiante construir enunciados, aun cuando no sea consciente de que posee esos conocimientos. En todo caso, pueden ser combinados en clase con ejercicios tradicionales de análisis sintáctico.

A continuación presentamos algunos ejercicios adaptados del libro *Enseñar lengua* de Cassany, Luna y Sáenz (Cassany y otros 2003: 369).

50. Véase Cassany y otros (2003)..

Vestir la frase

Este ejercicio consiste en añadir palabras y frases a una frase básica; por ejemplo:

La actriz saludó a su público en el aeropuerto.

Se insertan palabras y frases en varios pasos.



- La **bella** actriz saludó a su público en el aeropuerto.
- La bella actriz saludó a su público en el aeropuerto **de la ciudad de Lima**.
- La bella **y famosa** actriz saludó a su público **peruano** en el aeropuerto de la ciudad de Lima.
- La bella y famosa actriz saludó a su **fervoroso** público peruano en el aeropuerto de la ciudad de Lima.
- La bella y famosa actriz **ganadora del premio** saludó **emocionada** a su fervoroso público peruano en el aeropuerto de la ciudad de Lima.

La oración resultante es más compleja, más elaborada. Sin embargo, comparte una estructura común con la oración base: el sujeto, el verbo, un objeto directo y un complemento circunstancial. Sin embargo, no es necesario que los estudiantes lleguen a explicitar ese conocimiento para llegar a producir este tipo de estructuras sintácticas más elaboradas. Asimismo, hay que aclararles a los jóvenes escritores que no es recomendable escribir oraciones demasiado largas, pues pueden ser más difíciles de comprender por parte del lector, además de ser más difíciles de construir sin cometer errores en el proceso.

Estos ejercicios también son útiles para enseñar reglas de puntuación que están relacionadas con la estructura sintáctica. Por ejemplo, en el ejercicio anterior es importante mostrar a los estudiantes que —en la oración base— una coma entre *la actriz* y *saludó a su público en el aeropuerto* sería un error, porque estaríamos separando el sujeto del predicado. De la misma manera, se les debe indicar que es incorrecto escribir una coma entre el verbo y su objeto directo, en este caso, entre *saludó* y *a su público*. Luego, marcando los mismos límites entre los constituyentes de la oración, se aplican las mismas reglas de puntuación en las oraciones más elaboradas.

Deshacer la frase

Este ejercicio consiste en escribir un pequeño párrafo compuesto por oraciones cortas a partir de una oración compleja. Es un ejercicio útil para practicar la identificación y separación de oraciones. Se puede realizar a partir de los escritos de los mismos estudiantes, que tienden a escribir oraciones muy largas y enredadas. A continuación, se presenta un ejemplo:



Ayer en la tarde, el perrito peludo de color blanco que me regaló mi tía por mi cumpleaños y que siempre se escapa de la casa mordió tres veces de una manera inesperadamente agresiva a una viejita que paseaba tranquilamente por la calle y luego se regresó a la casa como si nada hubiera pasado.

Versión corregida:



Ayer, el perrito blanco mordió a una viejita. Se trata del perrito que me regaló mi tía por mi cumpleaños. Él siempre se escapa de la casa. Cuando escapó ayer en la tarde, mordió tres veces en la pierna a una viejita. La mordió de una manera inesperadamente agresiva. Ella estaba paseando tranquilamente por la calle. Luego de morderla se regresó a la casa como si nada hubiera pasado.

Calcar la frase

Este ejercicio consiste en escribir oraciones nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que la oración modelo, pero con un tema diferente. Por ejemplo:



- El jugador del que había oído hablar pateó la pelota con mucha fuerza.
- El ladrón del que hubiera querido esconderme vació mis bolsillos sin gran prisa.
- Los amigos con quienes he decidido trabajar recibieron mi llegada sin demasiada emoción.
- El niño al que has querido asustar saltó la cerca con mucha agilidad.

Este es un ejercicio muy útil para trabajar puntos difíciles de la gramática como las frases relativas, los gerundios, los pronombres y las preposiciones de manera práctica. En el ejemplo anterior se ejercita, por ejemplo, la construcción de frases relativas.⁵¹

Variar la frase

Este ejercicio combina la creatividad y la variación sintáctica. Consiste en escribir la oración de todas las maneras posibles sin cambiar la información. Por ejemplo:



- El alcalde del distrito de Independencia fue responsabilizado por el incendio de su municipalidad.
- El responsable del incendio de la municipalidad de Independencia es el alcalde.
- El incendio en la municipalidad de Independencia es responsabilidad del alcalde.
- El alcalde es el responsable del incendio que hubo en la municipalidad de Independencia.

51. Las frases relativas son:

- “del que había oído hablar”, que se refiere al jugador.
- “del que hubiera querido esconderme”, que se refiere al ladrón.
- “con quienes he decidido trabajar”, que se refiere a los amigos.
- “al que has querido asustar”, que se refiere al niño.

Sumar frases

Este ejercicio es útil para construir oraciones con frases subordinadas. Hay que construir una oración compleja a partir de dos o más oraciones simples. Por ejemplo:



Por la noche llegamos a un edificio abandonado. El edificio estaba situado a una cuadra del parque. En ese parque desapareció la muchacha.

Por la noche llegamos a un edificio abandonado que está situado a una cuadra del parque en el que desapareció la muchacha.

Cambios de estilo directo e indirecto

También es útil para practicar la producción de oraciones subordinadas. Consiste en pasar una frase del estilo directo al indirecto. Asimismo, este ejercicio puede servir para ejercitar la correlación verbal. Por ejemplo:

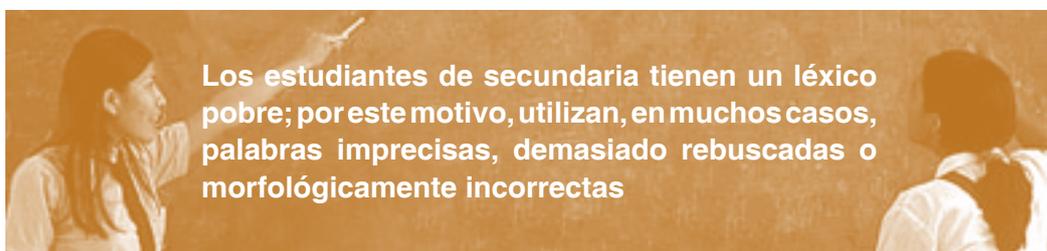


La presentadora del programa anunció: "La ganadora del concurso de belleza recibió un premio que consiste en un viaje todo pagado a la ciudad de Cusco".

La presentadora del programa anunció que la ganadora del concurso de belleza había recibido un premio que consistió en un viaje todo pagado a la ciudad de Cusco.

Los ejercicios anteriores pueden adaptarse y combinarse según las necesidades específicas de los estudiantes. Pueden realizarse sobre la base de sus propios textos, lo que le da un carácter significativo a la tarea. Estos ejercicios deben siempre estar acompañados de la redacción de textos completos. Recuérdese que el sentido de este tipo de ejercicios es ayudar a los estudiantes en la escritura de sus textos y no profundizar en el análisis sintáctico de las oraciones por sí mismo.

■ SÉPTIMA DIFICULTAD: EL LÉXICO



El objetivo del área de Comunicación es mejorar la comprensión y expresión del estudiante. La adquisición del léxico es imprescindible para lograr este objetivo. Los estudiantes deben ser capaces de comprender las palabras de los textos que reciben y deben poder utilizarlas de forma adecuada en los textos que producen. Las actividades para aprender vocabulario no tienen sentido por sí mismas, sino que están subordinadas a objetivos comunicativos más amplios y como respuesta a necesidades concretas.

Muchas veces, el aprendizaje del vocabulario se limita a una lista de palabras para buscar en el diccionario luego de la lectura del libro de Comunicación. Si bien la adquisición del vocabulario y el uso del vocabulario adquirido se perfeccionan por medio de la instrucción formal, mejoran sobre todo en el contacto con la realidad, en situaciones diversas que demandan el conocimiento de temas diversos. Por eso, la escuela debe plantear el aprendizaje del léxico de forma transversal y, sobre todo, en contextos significativos para los estudiantes. Por eso, deben analizarse las necesidades personales de los alumnos y las exigencias del entorno al que pertenecen. Por ejemplo, los estudiantes de zonas urbanas tienen distintos conocimientos y necesidades que los de zonas rurales, y los estudiantes de los primeros grados de secundaria tienen intereses muy distintos a los de sus compañeros de cuarto o quinto. En ese sentido, es importante que los aprendizajes tengan un alto rendimiento comunicativo, es decir, que les sirvan a los estudiantes en su vida cotidiana (Cassany y otros 2003).

La función del docente no debe ser solo presentar nuevas palabras a los alumnos y explicarles su significado. Se debe brindar a los estudiantes estrategias de aprendizaje, de manera que puedan ir enriqueciendo por sí mismos su bagaje léxico en diversas situaciones de su entorno. Los estudiantes deben ser sujetos autónomos que desarrollan su vocabulario y no sujetos pasivos que memorizan palabras desconocidas. Algunas estrategias para aprender y retener palabras nuevas al leer un texto cualquiera pueden ser, por ejemplo, intentar deducir el significado de la palabra desconocida a partir del contexto, subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario, escribir la definición o una explicación junto a la palabra desconocida, pensar en un contexto para utilizar la palabra nueva, asociar la palabra con un sinónimo o un antónimo, asociar el sonido de la palabra con el de otras palabras, etc. Tanto el aprendizaje de nuevas palabras como las diversas estrategias para aprenderlas son indispensables para desarrollar la competencia léxica de los estudiantes.

La competencia léxica —es decir, el dominio de las características y funciones de las palabras— no se limita al plano lingüístico o gramatical, puesto que el vocabulario es una manifestación de la competencia comunicativa en general, que tiene también componentes ideológicos, culturales y sociales. En ese sentido, la competencia léxica es el dominio de las características y funciones de las palabras como unidades lingüísticas, discursivas y pragmáticas. *Saber* una palabra implica diversos conocimientos: saber cómo suena y cómo se escribe, es decir, conocer los distintos fonemas que la forman y las grafías que se utilizan para representarla; conocer y utilizar correctamente todas sus formas (su flexión de género, número, persona, tiempo, etc.); conocer la categoría sintáctica y todas las reglas que regulan su uso dentro de la oración; conocer su significado según el contexto lingüístico; conocer su valor dialectal y de registro; etc. Es decir, dominar el vocabulario consiste no solo en conocer muchas palabras y saber a qué conceptos se refieren, sino en tener diversas estrategias para elegir y usar estas palabras con eficacia y adecuación. Para poder elegir palabras más precisas y adecuadas a cada situación concreta, el estudiante debe contar con un repertorio léxico rico y variado que responda a sus necesidades comunicativas.

En el caso concreto del área de Comunicación, los docentes pueden realizar algunas actividades para ayudar a ampliar el léxico de los estudiantes. A continuación, se presentan algunas de estas.

■ ACTIVIDADES PARA AMPLIAR LA COMPETENCIA LÉXICA

El análisis morfológico

Un recurso didáctico muy útil es el análisis morfológico: identificar la raíz y los afijos. Esta estrategia refuerza, en los estudiantes, la idea de que algunas palabras derivan de otras con las que comparten elementos en común; ello puede ayudar a la interpretación de palabras nuevas que tienen como “base” palabras que sí conoce el estudiante. Por ejemplo, la palabra “impredecible” consta de varias partes que por sí mismas otorgan parte de su significado a la palabra completa: “im-” o “in-” (que hace referencia a una negación), predecir (que a su vez se compone de “pre-” que se refiere a algo anterior o previo y “decir”, que es una palabra conocida) y “-ble” que es un sufijo que transforma al verbo en un adjetivo. El resultado es que “impredecible” es un adjetivo que se refiere a algo que *no* se puede *decir previamente*, que no se puede presagiar o adivinar. Es importante, además, relacionar las partes de la palabra con otras palabras que presentan las mismas partes: relacionar la palabra “impredecible” con otras como intocable, intachable, improbable, irresponsable, inconsolable. También es recomendable relacionar la palabra “predecir” con otras como predisponer, preseleccionar, preparar; y relacionar la palabra “predecible” con otras palabras que comparten su raíz como predicción, predijo, predicen, predictivo, etc.

Asimismo, con el fin de rentabilizar los aprendizajes, los docentes pueden aprovechar el ejercicio para afianzar algunos conocimientos de ortografía. Por ejemplo, explicar por qué el prefijo “-in” se convierte en “-im” cuando está ante una raíz que comienza con la letra “p” y “b”: “imperdible”, “imbatible”, “imborrable”, “imberbe”, “impúdico”, “impuro”, etc. Del mismo modo, sería provechoso también incluir algunas otras manifestaciones del prefijo, como en las palabras “irresponsable”, “irracional”, “irreal”, “irrompible”, etc.

Otro ejercicio relacionado con el aprendizaje léxico es buscar derivados o inclusive inventar palabras nuevas a partir de una raíz cualquiera mediante mecanismos morfológicos. Por ejemplo, se toma una palabra cualquiera como “blanco” y se determina cuál es su raíz (blan-). Luego se comienza a derivar la raíz por medio de diversos afijos: blanquear, blanquecino, blancura, emblanquecer, blancotas, blancazo, blanquetes, imblanqueable, blanquérrimo, blanqueamiento, etc. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a aproximarse a las funciones de cada uno de los afijos, es decir, los ayuda a descubrir qué “les pasa” a las raíces desde el punto de vista semántico y gramatical cuando se les agrega estos sufijos, prefijos y combinaciones de ellos.

Sinonimia contextualizada

Una forma de enfocar la sinonimia de manera práctica es por medio de textos completos y no de listas de palabras. La idea es escoger un texto y subrayar algunas de sus palabras. Los estudiantes deben buscar sinónimos para esas palabras que sean más precisos, más adecuados para el texto en general y para el contexto concreto de cada oración. Por ejemplo, en el siguiente ejercicio, se han subrayado algunas palabras —algunas de ellas muy imprecisas— y los estudiantes deben reemplazarlas. Es necesario previamente contextualizar el texto de manera que los estudiantes busquen expresiones sinónimas adecuadas a la situación. Por ejemplo, decirles que el siguiente texto va a aparecer en una publicación del Ministerio de Educación sobre la utilidad de Internet en la escuela y que deben adecuarlo a un registro más formal:



La Internet es una cosa interesante para las personas que estudian cuando necesitan buscar datos. Si bien no todos tienen una computadora en casa, muchos tienen cerca una cabina de Internet. Utilizarlas no es muy caro, más bien es más barato que comprar una enciclopedia y otros libros necesarios para los trabajos del cole.

Versión corregida:



La Internet es una herramienta útil para los estudiantes cuando necesitan obtener información. Si bien no todos tienen una computadora en casa, muchos tienen acceso a cabinas de Internet. Utilizarlas no es muy costoso, más bien es más económico que comprar una enciclopedia y otros libros necesarios para los trabajos escolares.

El siguiente texto⁵² tiene problemas de repetición de palabras. Hay que reemplazar las palabras que se repiten por sinónimos. El texto debe ser contextualizado, por ejemplo, se podría decir que será publicado en un periódico muy respetable de la región.



Las primeras potencias del mundo han acudido a la cumbre sobre el medio ambiente que se ha celebrado en Río de Janeiro. Parece ser que, más que para hallar soluciones, la cumbre ha servido para concienciar al mundo sobre la enfermedad del planeta. Muchos ecologistas están organizando una segunda cumbre que se realizará en el mes de setiembre. Estas cumbres sirven para comprometer a los países que participan en las cumbres.

Versión corregida:



Las primeras potencias del mundo han acudido a la cumbre sobre el medio ambiente que se ha celebrado en Río de Janeiro. Parece ser que, más que para hallar soluciones, la reunión ha servido para concienciar al mundo sobre la enfermedad del planeta. Muchos ecologistas han organizado una segunda cumbre que se realizará en el mes de septiembre. Estas asambleas sirven para comprometer a los países que participan en ellas.

Siguiendo la misma lógica de los ejercicios anteriores, se pueden plantear otros textos en los que, por ejemplo, haya que transformar un vocabulario complicado en uno más sencillo, o un vocabulario regional en uno más estándar que cualquier lector pueda comprender.

52. Texto adaptado de Cassany y otros 1992: 388.

Los juegos con palabras

Los estudiantes pueden desarrollar su creatividad y ampliar su vocabulario por medio de algunas actividades lúdicas como las que presentamos a continuación.

Una actividad recomendable son las cadenas de palabras (“ritmo, diga usted nombres de...”): por turnos, los estudiantes deben decir una palabra siguiendo una consigna. Esta consigna puede ser de tipo formal o semántica. Una consigna de orden formal puede ser buscar palabras que comiencen con un prefijo determinado, por ejemplo, “bi-” (bicampeón, bicolor, bimestre, bicicleta, bicentenario, bifurcación, bifocal, etc.). Una consigna de orden semántico sería, por ejemplo, decir un sinónimo cualquiera de la última palabra dicha en la cadena; por ejemplo: chiquito, enano, minúsculo, pequeño, niño, infante, chibolo, chiquillo, nene, bebé, guagua, cachorro, hijo. Las consignas semánticas también pueden ser nombrar palabras de un campo léxico cualquiera (por ejemplo, objetos del laboratorio, ríos del Perú, animales de la selva peruana, deportes, etc.). Es importante que el docente participe en el juego, puesto que, por su edad y mayor experiencia lectora, conoce mayor cantidad de palabras, y reconoce mejor las sutilezas de los significados y los usos. Debe dejarse que los estudiantes utilicen palabras en otros idiomas que conozcan, palabras de otra variedad del castellano, palabras de un registro menos formal, más íntimo. Eso le da fluidez al juego.

Otro juego con palabras es el crucigrama. En clase, se pueden resolver, por grupos, algunos crucigramas que aparecen en los principales periódicos y revistas. Puede ser un buen ejercicio de uso del diccionario o la enciclopedia, si se cuenta con ellos en clase. Luego de conocer la mecánica del crucigrama, es un excelente ejercicio que los mismos estudiantes construyan algunos por sí mismos. Es práctico construir los cruces de las palabras primero y redactar las preguntas después. De la misma manera, los estudiantes pueden resolver y luego producir *sopas de letras* en las que se deba identificar palabras en las líneas horizontales, verticales y diagonales.

Actividades con el diccionario

El diccionario es un elemento fundamental en la adquisición del vocabulario. Es útil que los estudiantes sepan utilizar este elemento de consulta no solo para sus clases de Comunicación, sino también para los demás cursos y para sus necesidades fuera del aula. El diccionario es una herramienta que proporciona al estudiante mucha autonomía, puesto que no siempre le va a ser posible deducir el significado de las palabras que no conoce del texto a partir de su contexto y no siempre va a estar el docente junto al estudiante para aclararle sus dudas. En ese sentido, es importante que los estudiantes sepan cómo utilizar el diccionario de manera que puedan acceder al conocimiento de nuevas palabras tanto dentro como fuera de la escuela. El estudiante que conoce este tipo de herramienta es capaz de ampliar su competencia léxica por sí mismo.

Un primer paso es mostrar a los estudiantes los diversos tipos de diccionario que existen, si es que el colegio cuenta con ellos: diccionarios generales, enciclopédicos, bilingües, de sinónimos y antónimos, temáticos, etc. Cada uno brinda distinta información y es necesario que el estudiante los conozca, de manera que su búsqueda sea más efectiva. Una actividad interesante para realizar en el aula es la búsqueda de la palabra en diccionarios de distintos tipos. Luego de ubicar la entrada en todos los diccionarios, se procede a comparar la información brindada en cada uno, las semejanzas y las diferencias en las definiciones que se obtienen en cada caso. Los estudiantes pueden ir cambiando de diccionarios de manera que

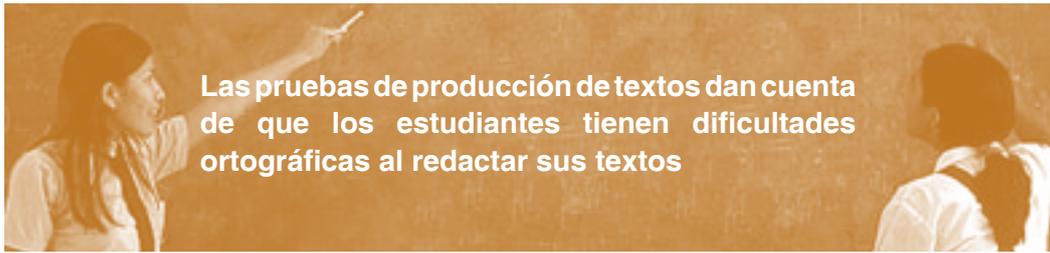
puedan ver, por lo menos una vez, cada uno de sus tipos. El ejercicio se debe repetir con distintos tipos de palabras, de manera que sea clara la idea de que el tipo de diccionario que se debe usar debe ser el adecuado según la necesidad específica. Por ejemplo, si vamos a buscar el nombre propio de un personaje de la historia será pertinente buscar en un diccionario enciclopédico. Si se quiere buscar el significado de un verbo, un diccionario general puede bastar. Si se busca un adjetivo, el diccionario de sinónimos y antónimos puede ser más útil.

Es, asimismo, muy importante que los estudiantes conozcan la estructura del diccionario, la información que contiene y cómo esta se ordena. Un ejercicio útil para este fin puede ser, por ejemplo, identificar la forma de la palabra que se debe buscar en el diccionario. Por ejemplo: se les entrega a los estudiantes un pequeño texto que contenga varias palabras desconocidas: verbos conjugados, sustantivos en plural, etc. En el caso de los verbos, al aparecer en contexto, se encuentran por lo general conjugados. Los estudiantes deben pasar primero la palabra al infinitivo para poder buscarla, lo que puede no ser tan obvio para un estudiante inexperto. Lo mismo puede ocurrir al buscar una palabra derivada de otra palabra más general: si intentamos buscar la palabra “huérfanas” en un diccionario general, probablemente no la encontremos, pues debemos buscar la forma no flexionada “huérfano”. Para poder realizar este tipo de ejercicios es importante que los estudiantes hayan asegurado previamente el conocimiento sobre el orden alfabético de las letras. Esto hace que la búsqueda sea mucho más ágil y efectiva. Un ejercicio útil para esto consiste en dar a los estudiantes listas de palabras para que las ordenen alfabéticamente.

Otra habilidad necesaria para utilizar el diccionario es saber interpretar la información brindada, conocer el tipo de texto que se utiliza en el diccionario y su estilo. Un ejercicio interesante para consolidar este conocimiento puede ser la elaboración de “definiciones falsas”. Luego de familiarizarse con el tipo de redacción del diccionario, se les pide a los estudiantes que redacten, imitando el estilo del diccionario, definiciones falsas de palabras desconocidas por los demás compañeros de aula. Luego, cada estudiante debe colocar las definiciones falsas de cada palabra junto con la definición verdadera, de manera que los demás compañeros intenten averiguar cuál es la correcta. Esta actividad, además de ayudar a ampliar el vocabulario, permite practicar la redacción de definiciones y desarrolla la creatividad.

A pesar de la importancia de saber utilizar el diccionario, no se debe abusar de su uso. Es importante que los estudiantes lo utilicen en momentos específicos. En algunas ocasiones, es más ventajoso deducir el significado de la palabra del contexto de la lectura.

■ OCTAVA DIFICULTAD: LA ORTOGRAFÍA



Se recomienda trabajar la ortografía de acuerdo con el grupo de estudiantes, es decir, según sus conocimientos y dificultades particulares. No es conveniente dedicar semanas a aspectos ortográficos que no son representativos de las dificultades de los alumnos. Más que adaptarse a los libros de texto, el docente debe adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes.

Se sugiere investigar o analizar cuál es el patrón de ciertos errores cometidos y cuál puede ser la causa. Puede ser que ciertos errores tengan un patrón común y concluyamos que se debe, por ejemplo, al uso incorrecto del plural de palabras como feliz, pez (felises, peses), o a la ausencia de h en muchas palabras (acer, abilidad), o a la incorrecta separación de palabras (depronto, derrepente). Las causas pueden ser las siguientes: palabras muy alejadas del vocabulario básico del estudiante, olvido, alto nivel de arbitrariedad de la regla ortográfica implicada, confusión con palabras semejantes, etc. En esos casos, solo trabajaremos esos errores con ese grupo de estudiantes sin necesidad de que toda la clase lo haga.

Si reconocemos que las prácticas de ortografía son poco agradables y que, muchas veces, parecen tomadas como una especie de castigo, deberíamos cuidar de que no se conviertan en actividades mecánicas, pues no se asegura, luego, el uso correcto de las tildes y/o grafías. Por ello, se sugiere que estas prácticas se reduzcan en número y extensión y que se enfatice el razonamiento de las reglas ortográficas: diálogo maestro-alumno sobre la ortografía, autocorrección, trabajo por parejas, etc.

Se sugiere realizar prácticas ortográficas relacionadas al apareamiento analógico. Por ejemplo, si se tiene dudas de cómo se escribe pereza, se podrá remitir a la escritura de palabras como certeza, realeza, rareza, belleza y hacerles ver a los estudiantes que se trata de sustantivos abstractos, cuya terminación es “-eza” y, de ahí, se puede llegar a la regla.

Se recomienda contextualizar la práctica ortográfica en frases, fragmentos y textos enteros. Definitivamente no se puede restringir la ortografía a la relación sonido-grafía y tratarla solamente en el contexto de una palabra.

Se recomienda, además del dictado tradicional del maestro al alumno, el dictado por parejas. Cada estudiante de la pareja tiene una hoja con fragmentos del texto X y con vacíos intercalados. Estos fragmentos son distintos y complementarios para llenarlos en esos vacíos. El alumno A le dicta al alumno B su fragmento y luego este le dicta su fragmento al alumno A, y así sucesivamente. Al final, cada alumno corrige el dictado del otro. También se puede apostar por el “dictado de secretario”. En este caso, el profesor lee un texto a velocidad normal, sin detenerse, mientras que los alumnos “secretarios” toman apuntes de lo que pueden. Luego, se forman grupos de tres o cuatro alumnos que tratan de reconstruir el texto a partir de los apuntes de todos. El texto deberá tener la información esencial de lo que se ha leído y se corregirán o autocorregirán los errores ortográficos.

2 Otras sugerencias pedagógicas para mejorar la enseñanza del proceso de escritura en las aulas



■ ¡MÁS LECTURA!

Diversas investigaciones demuestran que uno de los factores que más influye en el aprendizaje del código escrito es la lectura. Esta no es una idea nueva para los docentes que muchas veces insisten en que la mejor forma de aprender a escribir es leyendo. Y esto tiene lógica si se toma en cuenta que, para adquirir el amplio y variado conjunto de conocimientos propios del código escrito, es necesario algún tipo de actividad que implique la entrada de información; es decir, uno no nace con el código escrito, sino que este se absorbe del exterior (Cassany 1996a: 51). En otras palabras, cuando se lee, se incorpora información en varios planos: se adquieren modelos textuales, estilos de redacción y léxico. En cuanto al léxico, por ejemplo, no solo se aprenden los significados de nuevas palabras, sino que también se aprende cómo escribirlas (su ortografía) y cuándo es adecuado usarlas (su registro de uso).

La lectura, entonces, puede ayudar al proceso de adquisición del código escrito y por eso es importante fomentarla en los estudiantes, tanto con fines académicos (dentro de la escuela) como con fines recreativos (fuera de la escuela). Es importante no limitar al estudiante en la elección de los textos que lee. Es probable que muchos docentes solo promuevan en sus estudiantes la lectura de textos que consideran cultos, importantes, educativos. Sin embargo, muchos estudiantes tienen otros intereses: prefieren leer periódicos, revistas, historietas y textos en Internet antes que leer una novela o un cuento. En ese sentido es importante que el docente tome en cuenta que leer no significa necesariamente leer obras literarias. Asimismo, es importante que el docente considere que hay otras fuentes de textos aparte de los libros, puesto que, en general, son muy escasos en los hogares de los estudiantes. En las encuestas realizadas como parte de la EN 2004, aproximadamente el 30% de los estudiantes de quinto de secundaria a nivel nacional declaró tener en su casa diez libros o menos, contando los libros de texto utilizados para la escuela.⁵³ Es decir, estos estudiantes casi no tienen, o no tienen simplemente, libros que leer en sus casas. Este porcentaje de estudiantes es mucho mayor si solo consideramos a los estudiantes de áreas rurales, de los que el 61% declara no tener más de diez libros en total.⁵⁴ Por lo tanto, es necesario considerar otras fuentes de las que obtener lecturas fuera de la escuela, como periódicos, revistas e Internet. Lo más importante es que las lecturas consideren los intereses de los estudiantes, puesto que este es un factor que los motiva a leer.

Para ello, es necesario conocer los intereses personales de cada uno de los estudiantes para poder orientarlos en la búsqueda de textos que los motiven a leer fuera de la escuela.

53. La situación es peor en primaria: 50% de los estudiantes poseen diez libros o menos en sus casas.

54. En primaria, este porcentaje asciende a más del 70%.

Estos textos no solo proveen información a los estudiantes sobre sus temas de interés, sino también proveen el estímulo necesario para que vayan aprendiendo los diferentes aspectos del código escrito.

Por otro lado, es importante maximizar el uso de la biblioteca escolar: darles tiempo a los estudiantes para que la visiten, para que investiguen su contenido, para que hojeen los libros que tienen en ella antes de decidirse por leer alguno. El docente puede proveer algunas formas de obtener *pistas* acerca del contenido de los textos: leer la contrapa de los libros, revisar el índice, buscar información sobre los autores, por ejemplo. También se pueden planificar visitas a otras bibliotecas, como la biblioteca municipal, por ejemplo, de manera que los estudiantes conozcan diversas fuentes de libros.

■ ESCRIBIR COMO ESCRITOR Y COMO LECTOR

Linda Flower (1979)⁵⁵ distingue dos tipos de prosa: la “prosa del escritor” y la “prosa del lector”. La primera se basa en la expresión, pues el autor escribe simplemente para expresar sus ideas, pero sin pensar en el receptor que va a leer su texto. La segunda prosa se basa sobre todo en la comunicación, es decir, el escritor expresa sus ideas para sí mismo en un primer momento (al elaborar el borrador), pero su objetivo final (el texto definitivo) es escribir para otros que lo van a leer.

Cuando escribimos textos en los que solo fijamos algunas ideas o expresamos pensamientos o sentimientos sin esperar que otros nos entiendan (solo son ideas para nosotros mismos), utilizamos “prosa de escritor”. Por lo general, son listas de ideas, sin conectores lógicos, con ideas poco desarrolladas, y con uso de palabras clave o abreviadas. Un claro ejemplo de la “prosa del escritor” la encontramos, por ejemplo, cuando hacemos la lista para comprar cosas en el mercado, cuando anotamos un teléfono o dirección, cuando tomamos apuntes en una clase de universidad, cuando hacemos un borrador. Debe aclararse que la “prosa del escritor” no es una prosa defectuosa, sino que cumple una función eficaz para fijar y guardar ideas que el autor necesitará en algún momento (comprar cosas, llegar a la dirección de una cita, repasar lo dicho por el profesor, planificar un texto).

Cabe destacar que Flower sugiere que la “prosa del escritor” es, principalmente, una estrategia que utiliza el autor para producir su texto cuando hace su borrador o cualquier escrito previo a la redacción del texto definitivo. Cuando escribimos una lluvia de ideas, esquema, esbozo o cualquier escrito en el que trascibimos un flujo libre de ideas estamos empleando prosa de escritor (un texto para sí). Su importancia radica en que la “prosa del escritor” es considerada una etapa previa a la redacción de un texto y de ahí su funcionalidad en el proceso de composición.

Por otro lado, la “prosa del lector” es la que dominan los escritores competentes (además, por supuesto de la “prosa del escritor”), pues, en su afán por lograr su propósito comunicativo, escriben pensando en un auditorio o un lector determinado. En ese sentido, se esfuerzan en presentar un texto más organizado, adecuado al lector y a la situación de comunicación. La “prosa del lector” logra orientar al receptor para que entienda clara y fluidamente el texto. Es la prosa de los diarios, de los comunicados oficiales, de los ensayos y monografías, de los exámenes, etc. Tiene, además, todos los rasgos que caracterizan un texto adecuado a nivel de situación comunicativa, coherencia, cohesión, sintaxis, registro, léxico y ortografía.

55. Citada por Cassany y otros (2003).

Por ello, se recomienda distinguir estas dos prosas que reflejan el proceso de la escritura y considerarlas en la composición del texto.

Flower cita las siguientes transformaciones que habría que hacer a la “prosa del escritor” para convertirla en “prosa del lector”:

Adoptar el punto de vista de la audiencia

El autor debe buscar las ideas más interesantes y relevantes para el lector. En la “prosa del escritor” (borrador), el escritor puede plantearse preguntas acerca del tema como “¿Qué puedo decir del trabajo individual o en grupo?”, mientras que, en la “prosa del lector”, será necesario responder a otro tipo de preguntas como “¿Qué debe saber o qué puede ser pertinente que el lector “x” sepa sobre el trabajo individual o grupal?”.

Transformar las ideas sueltas, inconexas en un entramado de proposiciones con sentido entre sí

El autor tiene que construir el significado del texto. Tiene que desarrollar y/o expandir las ideas o argumentos en germen, fragmentarios y aislados, y convertirlas en justificaciones elaboradas y completas, con ideas secundarias y/o ejemplos.

Adaptar la estructura informativa inicial a una estructura que sirva a un propósito comunicativo

El autor, muchas veces, tendría que abandonar la forma como ha organizado la prosa de escritor, pues es la manera como ha ido descubriendo el tema. Al momento de convertirlo a prosa de lector, tendrá en cuenta que se le ha solicitado, en este caso, un texto de estructura argumentativa.

El enfoque de las dos prosas, entonces, puede ser de mucha utilidad a los docentes: pueden observar más detalladamente los problemas de los estudiantes en el proceso de composición de un texto, diagnosticar problemas recurrentes de escritura, preparar ejercicios de composición, etc.

■ **DISTINGUIR ACTIVIDADES INTENSIVAS Y EXTENSIVAS**

Las actividades intensivas son ejercicios de corta duración (una hora, una clase) y se encuentran centradas en aspectos concretos y locales del texto tales como ortografía, una etapa del proceso de composición, una propiedad textual, etc. Por su parte, las actividades extensivas (dos o más clases, semanas, meses, proyectos, etc.) son ejercicios más largos y están centradas en el aprendizaje del proceso completo de composición escrita. Las primeras son más útiles para desarrollar conceptos y algunos procedimientos concretos (hacer esquemas, por ejemplo) y las segundas son más útiles a largo plazo, pues inciden en todo un hábito y una habilidad, generan motivación y actitudes positivas para escribir.

Entre las actividades intensivas se tienen algunos ejercicios tradicionales (como el dictado o el llenado de espacios en blanco), pero que pueden utilizarse de forma más creativa y motivadora.⁵⁶

56. Por ejemplo, como algunas de las actividades propuestas para ampliar el léxico y practicar ciertas estructuras gramaticales, que se pueden trabajar en momentos específicos sin necesidad de contextualizarlas en el proceso de escritura textos en concreto.

Entre las actividades extensivas, el taller de escritura es la más conocida y de la que se escribirá más adelante. Los trabajos por grupos, la co-redacción y las entrevistas forman parte de la metodología didáctica que pueden usarse en los talleres.

■ REDACTAR PASO A PASO

Se puede construir un texto escrito comenzando por hacer una lista de palabras y frases cortas, luego oraciones con esas palabras y frases, y, finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto. Por ejemplo, para el caso de la consigna del texto argumentativo propuesto en la prueba, pueden seguirse los siguientes pasos:

- Se pide a los estudiantes que se agrupen por parejas.
- Cada pareja puede escoger una postura (a favor del trabajo grupal o del trabajo individual).
- Cada pareja hace una lista de palabras o frases relacionadas a informar sobre cada una de las posturas. Se responde a la pregunta ¿qué significa trabajar en grupo (o individualmente)?
- Cada pareja hace una lista de palabras relacionadas a algunas de las posturas (por ejemplo, para trabajo grupal (rápido /eficaz /etc.), para trabajo individual (lento /independencia /seguridad /justo /etc.).
- Con estas palabras clave, cada pareja hace oraciones que sustenten la posición argumentativa adoptada.
- Cada pareja ordena las oraciones y las agrupa en cada uno de los posibles argumentos que sustentan la posición asumida. Se eliminan las oraciones irrelevantes, que se repiten o que no ofrecen información nueva.
- Se vinculan las oraciones utilizando marcas de cohesión como los conectores y los signos de puntuación.

■ CREAR SITUACIONES REALES DE COMUNICACIÓN

Las situaciones reales de comunicación, como contextos para la producción de textos, transmiten la idea de que la escritura sirve para algo real y concreto. Si se sabe que un lector real, distinto al docente, leerá lo que el autor está escribiendo, entonces este se animará a escribirlo mejor. He aquí algunos ejemplos dados por Cassany (1996b):

- Escribir cartas a los estudiantes de otras escuelas, especialmente si están muy alejadas geográficamente. Puede ser una experiencia muy motivadora.
- Escribir noticias, ensayos, artículos periodísticos, y publicarlos en un mural, una revista o publicación de la escuela o comunidad.
- Escribir textos para otros grupos de estudiantes de la misma escuela (mayores o menores). Por ejemplo, pedir a un grupo de estudiantes de 15 años que escriban un texto informativo o argumentativo de interés actual a otro grupo de 12 años.

■ CREAR TALLERES DE EXPRESIÓN ESCRITA

El taller puede ser una clase —de una o dos horas semanales— para desarrollar un tema cualquiera en el que estén involucrados docentes y estudiantes. El objetivo didáctico es tener suficiente tiempo para desarrollar habilidades y conocimientos para componer textos escritos. Si los textos producidos son cuentos, narraciones o poesías, podrá llamarse taller literario; si son ensayos, editoriales, artículos que pretenden convencer de algo, entonces será taller de argumentación; etc. Si pretenden desarrollarse todo tipo de textos, podrá ser simplemente taller de expresión escrita. Para llevar a cabo estos talleres, habrá que considerar principalmente los siguientes puntos (Cassany 1996b):

Los temas

Es necesario que los temas sean motivadores y variados. La misma clase puede escoger el tema de su preferencia.

El rol del maestro

Es necesario que los docentes pasen a ser asesores de los alumnos (y no la autoridad final que solo corrige los textos producidos). Pueden ir leyendo los avances de los estudiantes —para indicarles pautas para continuar—, conversar, escuchar las explicaciones orales del alumno, responder preguntas, co-redactar con los estudiantes, etc. A continuación, será desarrollado este último punto.

■ REDACTAR JUNTO CON LOS ALUMNOS

Una de las técnicas didácticas para trabajar la composición escrita es la co-redacción. Esta consiste en que el profesor escriba junto con el estudiante con el fin de enseñarle y darle un modelo de cómo se va originando el proceso de composición. Para el estudiante, es difícil darse cuenta de cómo escriben los escritores competentes: no sabe cómo trabajan, cómo corrigen sus errores, qué técnicas emplean, etc. En ese sentido, la co-redacción ofrece un modelo o un ejemplo en proceso.

La co-redacción puede realizarse de diversas maneras: el docente puede rehacer en casa el texto de un estudiante y luego mostrar en clase las dos versiones para comentar las mejoras o cambios (lo importante es que los cambios que los profesores proponamos en el texto no agoten todas las mejoras con el fin de que en clase se lo siga mejorando entre todos). También puede irse trabajando en la pizarra cómo se va dando el proceso de composición para que el estudiante pueda ver cómo el autor va planificando, borrando, modificando, agregando, revisando, reelaborando el texto en el complejo proceso de la escritura. Incluso puede hacer conocer a los estudiantes sus propios borradores acerca de un tema. Así, los alumnos podrían sorprenderse de descubrir que su profesor escribe textos tan erróneos como ellos, pero que luego se pueden reformular y mejorar.

■ CREAR UN FÓLDER DE ESCRITOS PREVIOS Y POSTERIORES AL TEXTO DEFINITIVO

El fólдер consiste en una serie de escritos que el estudiante pudo elaborar. Este fólдер contendrá desde su primer texto imperfecto sobre un tema, pasando por los diversos esquemas, mapas hasta los borradores y versiones finales del texto, todos ellos escritos y corregidos por el estudiante, el maestro u otro alumno. De esta manera, el mismo estudiante puede ver

la historia escrita de sus aciertos e imperfecciones y, finalmente, darse cuenta de que su producto final está mejor acabado (mayor claridad y eficazmente más comunicativo), pues fue fruto de un largo proceso de composición que valió la pena.

■ ENTENDER LA CORRECCIÓN COMO UN PROCESO

Así como el escritor competente hace esquemas y borradores como parte importante del proceso de la escritura, también relee, corrige y reelabora repetidamente lo que está escribiendo. De hecho, los escritores competentes se diferencian de los escritores aprendices por emplear la revisión y la corrección como herramienta metodológica al momento de componer sus textos.⁵⁷ Estas son algunas de las diferencias:

- Los escritores competentes releen y corrigen lo que escriben más veces que los escritores aprendices
- Cuando corrigen, los escritores competentes se concentran más en aspectos de contenido (coherencia, cohesión, adecuación comunicativa) que en los aspectos formales (como la ortografía); en cambio, los escritores aprendices solo atienden a la forma.
- Cuando corrigen, los escritores competentes se fijan en aspectos globales del texto (revisan ideas principales, organización del texto, etc.) y locales (revisan oraciones, palabras o frases) mientras que los aprendices solo se fijan en aspectos locales —y, sobre todo, superficiales— (como la ortografía, la caligrafía y la presentación, etc.)
- Cuando corrigen, los escritores competentes saben que es una etapa del proceso de composición en el que se elimina, se modifica, se reelabora, se agrega información, mientras que los aprendices creen que corregir se limita generalmente a tachar o modificar palabras.
- Cuando corrigen, los escritores competentes se concentran en aspectos distintos por separado (coherencia, cohesión, sintaxis, etc.); en cambio, los aprendices se fijan mecánicamente solo en aspectos superficiales o de forma.

Sobre la base de estas diferencias encontradas en los escritores, diversos estudios —Murray (1978), Flower (1989), por ejemplo—⁵⁸ proponen reflexionar sobre la práctica docente tradicional en el aprendizaje de la escritura y el rol de maestro y alumno. A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre la corrección tradicional y la corrección procesal.

57. (Cassany 1996b).

58. Citados en Cassany (1996b:37).

CORRECCIÓN TRADICIONAL	CORRECCIÓN PROCESAL
El docente corrige solo la versión final del texto del alumno.	El docente corrige los borradores previos y guía al alumno en el proceso de composición.
El alumno no sabe lo suficiente para autocorregirse o para corregir a un compañero; por ello solo el profesor puede hacerlo.	Se ofrece herramientas al estudiante para que tenga las habilidades y conocimientos que le permitan autocorregirse o corregir a su compañero.
El alumno simplemente espera que el docente corrija todo lo que escriba y se desvincula totalmente de su texto.	El alumno participa de la corrección reflexionando sobre lo que ha escrito con la asesoría del profesor con el fin de ir mejorando en cada etapa del proceso de composición.
El docente debe corregir todos los errores (generalmente ortográficos) del texto, pues debe quedar perfecto. Esta idea es transmitida al estudiante y no considera sus errores como parte de un proceso.	El docente corrige de forma flexible considerando las habilidades y conocimientos del estudiante como aspectos que se deben ir desarrollando de modo paulatino.

■ ¿PARA QUÉ CORREGIR?

Hay que considerar que la corrección es parte constitutiva de la composición de un texto, si es que se toma en cuenta que la escritura de un texto es un proceso. Además, la corrección es una de las herramientas metodológicas más importantes en una clase de producción de textos escritos. De ahí que sea necesario tomar en cuenta que el objetivo principal de la corrección no es solo contar los errores que tiene el texto y colocar una nota al estudiante, sino que este comprenda los errores cometidos, los reformule y trabaje para que no los repita en el futuro.

Es relevante corregir, principalmente, los aspectos relacionados con coherencia, cohesión (textual y sintáctica) y adecuación comunicativa, antes que enfatizar los aspectos ortográficos o puramente normativos. De todas maneras, deben considerarse los siguientes aspectos y criterios que se pueden corregir:

Coherencia textual

- Selección de la información relevante
- Organización lógica de la información
- Estructura del texto (partes, párrafos, conclusión, etc.)

Cohesión textual y sintáctica

- Uso de los signos de puntuación (en especial del punto seguido, y el punto y aparte)
- Uso de conectores lógicos (marcadores, conjunciones, adverbios)
- Uso de los referentes (pronombres, adverbios, sinónimos, elisiones, etc.)
- Orden sintáctico de los elementos de la oración

Adecuación comunicativa

- Selección del tipo de texto según su función y/o propósito
- Selección del registro (formal o informal) considerando el auditorio al que se dirige.

Convenciones normativas y de uso

- Selección de las palabras adecuadas, precisas y bien formadas
- Ortografía correcta

Asimismo, como ya quedó dicho anteriormente, a veces los docentes somos muy rigurosos y estrictos al corregir aspectos superficiales, de forma, locales (ortografía), y más bien, no corregimos los errores de fondo, globales y de contenido (coherencia, cohesión, adecuación comunicativa). Posiblemente esto sucede porque corregir estos últimos requiere de más dedicación y tiempo, mientras que corregir los errores de forma es una actividad docente más rápida y fácil.

Si bien la revisión se realiza en todas las etapas, la calidad y el objetivo de la corrección varían según el propósito que en cada caso tiene el escrito propuesto al estudiante y la etapa del proceso de composición en la que este se encuentra. Por ejemplo, si el estudiante se encuentra en la etapa de generación de ideas, será pertinente orientarlo para que modifique, elimine o agregue ideas; cuando el estudiante está jerarquizando sus ideas en un esquema, por ejemplo, es pertinente detenerse en el orden de las ideas y los agrupamientos en diversos temas o subtemas; cuando se está en la etapa de la escritura de los borradores previos, se debe hacer hincapié en la corrección de la coherencia, la cohesión, y la adecuación comunicativa; en los borradores completos o versiones casi finales, pueden corregirse los aspectos relacionados con la ortografía y el léxico. Si los profesores corregimos desde un inicio la ortografía, interrumpimos cierta espontaneidad (que todavía pueden tener esquemas y borradores previos) necesaria para lograr el flujo de ideas inicial.

■ ¿QUÉ ASPECTOS DEBEMOS RESALTAR DURANTE LAS CORRECCIONES DE LOS TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES?

Es frecuente que los docentes nos centremos en corregir los aspectos negativos de los textos de los estudiantes. Sin embargo, no debemos perder de vista también los aspectos positivos de sus escritos, de manera que los estudiantes estén más motivados al revisar sus textos para mejorarlos. Por más que el estudiante haya cometido muchos más errores que aciertos, no es recomendable hacerle ver solamente los errores: en principio debemos concentrarnos en los errores más globales y trabajar progresivamente todos los demás.

Debemos transmitir la idea de que se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Inclusive, si tomamos en cuenta que la escritura de un texto es un proceso que implica releer y corregir reiteradamente, los errores no serán considerados como tales en la medida que son aproximaciones sucesivas a la versión final, que es la versión que va a leer el destinatario del texto.

Asimismo, debemos diferenciar, por un lado, los errores que se corrigen cuando revisamos un texto que se va a publicar, y, por otro lado, los errores en los trabajos de los alumnos. No tiene sentido una corrección minuciosa y exhaustiva en este último caso porque se sabe que los escritores novatos están aprendiendo a redactar y pueden tener fallas o imperfecciones propias del proceso de aprendizaje. Además, es comprensible que los alumnos no puedan recordar ni asimilar una cantidad numerosa de errores. Ello se debe a que la capacidad de las personas es limitada cuando se debe aprender varias cosas a la vez. Por eso se debe tener claro qué es lo que queremos lograr que aprenda el estudiante en cada retroalimen-

tación, relevando los aspectos más pertinentes según el objetivo que se persigue: tanto el docente como el estudiante deben tener claro qué se quiere conseguir con la corrección. Sin embargo, esto no quiere decir que solo corriamos lo que sea comprensible y conocido por el estudiante, pues no se podría avanzar en el proceso de aprendizaje del código escrito.

Es muy importante procurar no inhibir al estudiante; no debe esperarse que redacte de modo adecuado desde el inicio. Según Cassany (1996b) “está comprobado que una de las características que definen al buen alumno es la voluntad de utilizar la lengua que aprende y, por lo tanto, de arriesgarse a cometer errores y cometerlos”. Ello implica que podrá aprender de sus errores, pues quien no se arriesga nunca a cometer errores, tampoco aprende, sin mencionar que los errores son propios del mismo proceso de escritura, que implica reiteradas revisiones y reescrituras.



PARTE V

Si tomamos en cuenta que el aprendizaje de la escritura es un proceso, es importante recordar que, si bien los resultados obtenidos en la evaluación de cada uno de los aspectos puede dar luces acerca del nivel de desarrollo de las capacidades de escritura de los estudiantes, es primordial que los docentes utilicen también otras estrategias para aproximarse a las habilidades de sus alumnos y alumnas. Es muy importante que usted como docente pueda acompañar el proceso de elaboración de los textos escritos por sus estudiantes, de manera que pueda darse una idea de las estrategias utilizadas por estos y de los errores que van produciendo y corrigiendo mientras escriben.

En cuanto al uso del borrador, se observa que, tanto en tercero como en quinto de secundaria, aproximadamente solo la tercera parte de los estudiantes usa este espacio para escribir un texto en borrador con características que nos permitan sostener que el estudiante concibe el borrador como un paso previo a la redacción del texto final. La mayoría de estudiantes usa el espacio del borrador para escribir un texto que se repite en la versión definitiva, por lo que puede inferirse que el borrador no cumple su función preparatoria o mediadora para llegar al producto final. Es posible que, en muchos casos, la práctica de la escritura en las aulas esté centrada en el texto como producto acabado. Probablemente muchos maestros se limiten a corregir la última versión del texto requerido a sus estudiantes sin acompañar el proceso mismo de su composición. Es importante que el docente trabaje en aula diversas estrategias para construir el texto, como el uso del borrador, las lluvias de ideas, los esquemas y mapas conceptuales, además de revisar y recorregir las diversas versiones previas al texto definitivo.

En cuanto a la adecuación a la situación comunicativa (es decir, el cumplimiento de las dos condiciones propuestas en la consigna: tema y tipo de texto), se puede afirmar a partir de los resultados obtenidos que los estudiantes de quinto de secundaria (78%) presentan un mejor desempeño que los estudiantes de tercero de secundaria (66%). Se puede inferir que la mayor experiencia lectora y escritora de estudiantes de quinto grado, de alguna manera, contribuye con esta diferencia. Sin embargo, aún un alto porcentaje de estudiantes de ambos grados ni siquiera escribe sobre el tema solicitado en la instrucción (alrededor de 10% de cada grado), lo que es una inadecuación grave a la situación comunicativa planteada en la evaluación.

En relación a la coherencia textual, los resultados que arrojan las pruebas de producción tanto en tercero como en quinto de secundaria son muy similares⁵⁹ y evidencian que aproximadamente 75% de los estudiantes de cada grado no redactan textos organizados (en la medida que no se encuentra una distribución adecuada de la información, se repite innecesariamente ideas o se encuentran vacíos de información y contradicciones entre las ideas).

59. No existen diferencias significativas al 99% de confianza.

Es decir, no se observa una diferencia significativa entre ambos grados en este importante aspecto. Esto puede significar que no se le está poniendo suficiente énfasis a la coherencia textual en el trabajo en aula. Probablemente muchos docentes no le prestan la suficiente importancia a este aspecto, priorizando otros aspectos de la escritura como las convenciones normativas, por ejemplo, en las que sí se puede apreciar una mejora significativa entre ambos grados (en el aspecto de ortografía sí se ve una diferencia significativa a favor de los estudiantes de quinto grado de secundaria). Es muy importante que los docentes enfatizen en sus estudiantes la idea de que un buen texto debe ser ante todo un texto coherente, entendible y bien organizado y, por eso, eficaz desde el punto de vista comunicativo, y que no se concentren únicamente en aspectos como la caligrafía y la ortografía.

En cuanto a la cohesión textual, no se observan diferencias significativas en el uso de los conectores y del punto seguido entre los estudiantes de ambos grados. En ambos casos, aproximadamente solo la cuarta parte de los estudiantes no presentan errores en este aspecto. Nuevamente es posible sostener la idea de que las prácticas docentes en el aula enfatizan probablemente el aspecto normativo de los textos en desmedro de aspectos más relacionados con la organización del contenido textual. En lo referente al uso del punto y seguido, probablemente se está obviando la importancia del uso de este recurso gráfico, asignándole funciones falsas como la de la entonación del texto o dándole un tratamiento meramente ortográfico, cuando realmente su principal función es la de contribuir a organizar la información para que pueda ser interpretada eficazmente.

En relación a la adecuación gramatical, las diferencias entre los estudiantes que no cometieron errores gramaticales en tercero de secundaria (11%) y quinto (17%) evidencian que los estudiantes de este último grado logran un mejor desempeño, que, sin embargo, no es suficiente considerando que esta es una habilidad que ha debido alcanzarse al final del nivel primario. No deja, pues, de llamar la atención que un gran porcentaje de estudiantes de secundaria no logra articular adecuadamente las palabras al interior de frases y oraciones. De esto puede deducirse que la gramática puede estarse trabajando en muchas aulas de manera mecánica y aislada de la competencia comunicativa (ejercicios de gramática centrados, por ejemplo, en ubicación de sujeto y predicado y en la clasificación de categorías gramaticales). De hecho, este tipo de ejercicios puede hacer que de tercero a quinto exista cierto progreso en este aspecto, pero este es igualmente insuficiente, si tomamos en cuenta que aproximadamente solo menos de la quinta parte de estudiantes de quinto de secundaria logran evitar este tipo de errores. Probablemente, los ejercicios tradicionales de gramática no desarrollan suficientemente la habilidad de los estudiantes de construir sus oraciones gramaticalmente al momento de producir textos escritos completos. Es importante que los docentes trabajen la gramática en el proceso mismo de la elaboración de los textos de sus estudiantes. Muchos de los ejercicios que tradicionalmente se practican en las aulas suelen estar desligados de la comprensión y/o la producción de textos y no siempre tienen un propósito comunicativo claro, lo que hace que no sean del todo efectivos para mejorar este aspecto.

En relación al léxico, las diferencias entre tercero y quinto de secundaria no son significativas:⁶⁰ aproximadamente solo la cuarta parte de estudiantes de ambos grados tienen un vocabulario adecuado y preciso. De ello se puede deducir que la práctica docente posiblemente se centra en la búsqueda del significado de palabras desconocidas en diccionarios o en la repetición de las palabras nuevas de forma descontextualizada, lo que no desarrolla

60. No existen diferencias significativas al 99% de confianza.

adecuadamente las habilidades en este aspecto, al no tener un sentido claro para el estudiante. La ejercitación o entrenamiento de subhabilidades específicas, pero aisladas del texto y del contexto, no son necesariamente efectivas para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

En cuanto a la ortografía, como ya se mencionó anteriormente, se observa una ligera diferencia a favor de quinto grado de secundaria. Esta diferencia mínima puede deberse por una parte a que los estudiantes del último grado tienen una mayor experiencia lectora y, por otra, a una mayor práctica en el entrenamiento de las convenciones ortográficas en las aulas.

El hecho de que muchos estudiantes del nivel secundario tengan dificultades en diversos aspectos de la producción de textos puede tener serias consecuencias negativas para emplear funcionalmente la escritura como medio de comunicación eficaz en otras áreas curriculares dentro de la escuela (monografías, pruebas, trabajos) y, lo que es más importante, en otros aspectos de la vida cotidiana fuera de la escuela (ámbito académico, laboral, social, etc.). La comunicación escrita, como comprensión y producción de textos, se encuentra íntimamente relacionada, junto también con otros aspectos, al ejercicio ciudadano. Como explica Cassany:

Los organismos administradores, públicos o privados, pero también los autores individuales, tienen el deber de hacerse entender, mientras que los administrados tienen el derecho de poder comprender lo que necesiten para desenvolverse en la sociedad moderna. [...] La democracia se fundamenta precisamente en la facilidad de comunicación entre la ciudadanía. Solo las personas que tienen acceso a la información de la comunidad pueden participar activamente en la vida política, cívica o cultural. Los párrafos confusos, las frases complicadas y las palabras raras dificultan la comprensión de textos, privan a las personas del conocimiento y, por lo tanto, las inhiben de sus derechos y deberes democráticos. (Cassany 1998: 26)

Para revertir los resultados obtenidos en la EN 2004 en producción de textos, los diferentes actores educativos involucrados en el sistema (directores, docentes, capacitadores, especialistas, etc.) debemos considerar que la producción escrita no es solo redactar textos sin errores de ortografía, sin jergas, con buena caligrafía y sin borrones. El enfoque comunicativo, más bien, apuesta por la idea de que producir un texto escrito eficaz es un proceso continuo y recurrente de planificación y corrección que se centra en la adecuación del escrito al propósito que tiene su autor al construirlo.

Bibliografía

- ATORRESI, Ana (2005). Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos a la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.
- CASSANY, Daniel (1996a). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1996b). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- _____ (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CASSANY y otros (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CATACH, Nina (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Madrid: Gedisa.
- DINEIP-DINESST (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- DINESST (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (DCB)* Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- FERREIRO, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FLOWER, Linda (1989). *Problem Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich (3a edición).
- HENDRICKSON, James (1980). "The Treatment of Error in Written Work". En: *Modern Language Journal* 64.
- LOZANO, Jorge, PEÑA-MARÍN, Cristina y Gonzalo ABRIL (1997). *Análisis del discurso, hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- MURRAY, D.M. (1978). "Internal Revision: a Process of Discovery", *Research on Composing*. C. Cooper i L. Odell ed. Urbana, IL National Council of Teachers of English.
- SMITH, Frank (1983). "Reading like a writer". En: *Language Arts*, 60.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1995). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- STEMLER, S.E.(2004) "A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol.9, n.º 4. Consulta hecha en 6/03/2005 <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>>.
- TEBEROSKY, Ana (2001). *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- UMC (2005). *Informe pedagógico de resultados en Comprensión de textos escritos. Tercer grado de secundaria. Quinto grado de secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- VAN DIJK, Teun A.(1993). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).



El presente informe ha sido elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente.

Escríbanos a: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación del Perú.
Calle Van de Velde N.º 160, San Borja, Lima 41; o al correo electrónico: medicion@minedu.gob.pe

Visítenos en la página web: <http://www.minedu.gob.pe/umc>