



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

SERCE

SEGUNDO ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO



ESCRITURA

Un estudio de las habilidades
de los estudiantes
de América Latina y el Caribe

Escritura

Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



Laboratorio Latinoamericano de Evaluación
de la Calidad de la Educación

Escritura

Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe

Ana Atorresi

Colaboradores

Rodrigo Bengochea

Daniel Bogoya

Andrés Burga León

Mauricio Castro Elizondo

Fabiana Andrea García

Fabio Jurado Valencia

Ricardo Martínez Gamboa

Carlos Pardo

Esta es una publicación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Los autores son responsables por la selección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de la UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, las ciudades, los territorios, las zonas y sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de la UNESCO. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de cómo expresar en castellano la igualdad de géneros sin evitar la sobrecarga que supone utilizar “o/a”, “los/las” y otras formas sensibles al género para marcar la presencia de ambos sexos. Por esta razón hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción, que hace referencia tanto a hombres como a mujeres.

Edición: Rodrigo Bengochea y Ana Atorresi
Diseño de portada e interior: Gerardo Patiño
Corrección: Rodrigo Bengochea y Ana Atorresi

Permitida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la traducción a cualquier idioma, siempre que se cite la fuente y que no se las utilice con fines lucrativos.

© UNESCO 2010

ISBN: 978-92-3-304187-5

Impreso por Productora Gráfica Andros Ltda.
Santiago, Chile; diciembre, 2010

Presentación

La educación es un factor esencial para la construcción de sociedades desarrolladas, justas y democráticas. Desde su fundación, la UNESCO ha trabajado para que el acceso a una educación de calidad constituya una realidad para todos.

Los países de América Latina y el Caribe han realizado grandes esfuerzos para asegurar que todos los niños accedan a la educación básica. La ampliación de la matrícula educativa a la mayoría de los niños ha posibilitado a los Estados enfocarse en mejorar los aprendizajes y en ofrecer en general una educación cada vez mejor en calidad.

A través de este reporte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO busca hacer un aporte a la reflexión sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en un área no estudiada hasta el momento por su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: la escritura.

En 2008 la OREALC/UNESCO Santiago publicó el *Primer Reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)* de la Calidad de la Educación, que presentó los logros de los estudiantes en Matemática, Ciencias y Lectura, entre otros aspectos.

A comienzos de 2010 dio a conocer el estudio *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, que expuso qué insumos y procesos escolares y qué contextos socioeconómicos y culturales explican los rendimientos académicos.

Con esta publicación del SERCE sobre las habilidades para escribir textos por parte de los niños de la región, se completa una serie de informes destinados a colaborar con quienes toman decisiones de política educativa, diseñan currículos y recomiendan prácticas pedagógicas.

Es nuestro deseo que este reporte ayude a mejorar la calidad de la educación, así como a garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en nuestra región.

Jorge Sequeira

Director

OREALC/UNESCO Santiago

Agradecimientos

Este reporte fue posible gracias a las gestiones y el apoyo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago, así como a los aportes de muchos especialistas comprometidos con el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y con la mejora de la educación en general.

Queremos agradecer a Rubén Cervini y Pedro Ravela las primeras discusiones en torno a un método para evaluar la escritura a gran escala, hacia 1998, y la primera experiencia al respecto, el mismo año, al Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires, bajo la dirección de María del Carmen Feijóo, en convenio con la OREALC/UNESCO Santiago y con colaboradores como Andrea Baronzini, quien se sumó también como compañera en este estudio desde sus comienzos hasta su finalización. Asimismo, a Beatriz Picaroni, que tomó la iniciativa de proponer un estudio de la escritura en el marco del SERCE, y a Giuliana Espinosa y de nuevo a Pedro Ravela, por la conducción de los procesos durante la fase piloto. También, a todos los países participantes en el SERCE que enviaron a sus especialistas a los talleres para la formación de evaluadores de la escritura; algunos de ellos se convirtieron en colaboradores asiduos, como Hilda Álvarez, Luis Araújo, Margarita Carpio, Ivanna Centanino, Fulvia Jaén, Mayte Jiménez Rivero, Graciela Loureiro, Elizabeth Miranda, Mitsuko Okuda, María Elvira Rodríguez y Jéssica Tapia.

Agradecemos además los aportes de Juan Bravo en cuanto a los modelos de interpretación de datos y de Lautaro Monzani en cuanto a la adecuación de las interpretaciones; la lectura crítica de Cecilia Pozzo y de los equipos de Perú, República Dominicana y Uruguay, la labor de Maite González y Silvia Ortiz en las áreas bajo su responsabilidad y las gestiones de Atilio Pizarro para la publicación de este documento.

Agradecemos muy especialmente el rol de conductor, guía, lector y autor de Héctor Valdés, sin cuyo compromiso con el LLECE, sus colaboradores y sus producciones este trabajo no hubiera sido posible.

Finalmente, todos los borradores y textos que se reproducen son elaboraciones de niños y niñas de tercero y sexto grados de la región: a ellos y al trabajo de sus docentes debemos este reporte sobre la escritura en nuestras aulas.

Índice de contenidos

PRÓLOGO	12
INTRODUCCIÓN	15
Objetivos del reporte	17
Objetivos del estudio	17
1. ALGUNOS ANTECEDENTES	19
2. RECAUDOS METODOLÓGICOS, ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	23
Fase prepiloto	24
Fase de la aplicación piloto	24
Fase de la aplicación final	25
Alcances	26
Limitaciones por el tipo de prueba	27
Limitaciones por el tipo de instrucción	28
Limitaciones por el tipo de resultados	28
Limitaciones por falta de consenso	29
3. MODELOS TEÓRICOS SUBYACENTES A LAS PRUEBAS DE ESCRITURA	31
El modelo procesual cognitivo	32
El modelo de expertos y novatos	32
El modelo contextual	33
4. EL ENFOQUE ASUMIDO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS	35
5. ASPECTOS DE LA ESCRITURA INDAGADOS POR EL ESTUDIO	41
Aspectos básicos	42
Aspectos estudiados en el proceso de escritura: del borrador al texto final	43
Aspectos estudiados en el producto de la escritura o texto final	45
Aspectos referidos a todo escrito	45
Aspectos referidos a todo escrito que es un texto	47
Aspectos referidos a todo texto adecuado a la instrucción	51
Palabras según el género de los estudiantes y otros aspectos evaluados	54
6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE ESCRITURA	57
Introducción a la metodología de análisis	58
Presentación de la información	60
I. Resultados básicos	61
Pruebas en blanco	62
Escritura del borrador	63
Escritura de sólo el borrador o sólo el texto	65
Escritura del borrador y el texto	68
Mantenimiento del tema y la estructura	68
Escritos en la lengua pedida	76
Escritura de textos y no textos	82
Recapitulación de los resultados básicos	86

II. Resultados sobre el proceso de escritura	87
Adecuación a la instrucción en el borrador y el texto final	87
Adecuación a la instrucción en el borrador	88
Adecuación a la instrucción también en el texto	94
Mantenimiento y aumento de ideas	104
Funciones comunicativas del borrador y el texto final	110
Recapitulación de resultados sobre el proceso	115
III. Resultados sobre el producto o texto final	117
Resultados sobre todo escrito	117
Escritos sin problemas de caligrafía	117
Palabras: distribución y promedio	120
Léxico: promedio de errores según la distribución de palabras y máximo de errores	125
Ortografía: Promedio y máximo de errores	132
Recapitulación de resultados sobre todo escrito	136
Resultados sobre todo escrito que es un texto	137
Título coherente	137
Progresión coherente de la información	142
Distribución coherente de la información	148
Géneros discursivos no adecuados a la instrucción	153
Recapitulación de resultados sobre los escritos que son textos	161
Resultados sobre los textos adecuados a la instrucción	162
Adecuación del formato	162
Adecuación del registro	168
Recapitulación de resultados sobre los textos adecuados a la instrucción	174
IV. Resultados según género y otras relaciones evaluadas	174
Relación entre la codificación sin problemas de caligrafía y el género de los estudiantes	174
Relación entre la cantidad de palabras y el género de los estudiantes	177
Comparación entre textos descriptivos y narrativos	178
Comparación entre textos descriptivos y narrativos coherentes	180
Relación entre la cantidad de errores de ortografía y la coherencia	185
Recapitulación de resultados según género y otros aspectos evaluados	188
7. SÍNTESIS, DISCUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	191
REFERENCIAS	204

Índice de cuadros

Cuadro 1. Aspectos básicos evaluados	43
Cuadro 2. Aspectos evaluados en el pasaje del borrador al texto definitivo	45
Cuadro 3. Aspectos evaluados en todo escrito	54
Cuadro 4. Aspectos evaluados en todo escrito que es un texto	54
Cuadro 5. Aspectos evaluados en todo texto adecuado	54
Cuadro 6. Porcentaje total de estudiantes de AL y C que dejaron la prueba en blanco	62
Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes que dejaron la prueba en blanco, por país y grado	62
Cuadro 8. Porcentaje total de estudiantes de AL y C que escribieron el borrador, por grado	64
Cuadro 9. Porcentaje de estudiantes que escribieron el borrador, por país y grado	65
Cuadro 10. Porcentaje de estudiantes que escribieron en el espacio del borrador y no en el del texto, por país y grado	66

Cuadro 11. Porcentaje de estudiantes que se saltan el espacio del borrador y escriben solo en el del texto final, por país y grado	67
Cuadro 12. Porcentaje de estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final, por país y grado	71
Cuadro 13. Porcentaje de escritos finales en la lengua pedida (castellano, y portugués en Brasil), por país y grado	78
Cuadro 14. Porcentaje de textos y no textos, por país y grado	83
Cuadro 15. Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción, por país, tercer grado	89
Cuadro 16. Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción, por país, sexto grado	90
Cuadro 17. Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción según el tema, por país, tercer grado	92
Cuadro 18. Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción según el tema, por país, sexto grado	93
Cuadro 19. Porcentaje de borradores y textos adecuados a la instrucción, por país, tercer grado	95
Cuadro 20. Porcentaje de borradores y textos adecuados a la instrucción, por país, sexto grado	96
Cuadro 21. Porcentaje de estudiantes que mantienen y aumentan ideas del borrador al texto final, por país, tercer grado	106
Cuadro 22. Porcentaje de estudiantes que mantienen y aumentan ideas del borrador al texto final, por país, sexto grado	108
Cuadro 23. Porcentaje de textos finales que mejoran la presentación del borrador, por país, tercer grado	111
Cuadro 24. Porcentaje de borradores que son para uno mismo, por país, sexto grado	113
Cuadro 25. Porcentaje de escritos sin problemas de caligrafía, por país y grado	118
Cuadro 26. Distribución en porcentajes del número de palabras, por país, tercer grado	120
Cuadro 27. Distribución en porcentajes del número de palabras, por país, sexto grado	121
Cuadro 28. Promedio de palabras, por país, tercer grado	123
Cuadro 29. Promedio de palabras, por país, sexto grado	123
Cuadro 30. Promedio de errores de léxico por palabra según la distribución de palabras, por país, tercer grado	126
Cuadro 31. Promedio de errores de léxico por palabra según la distribución de palabras, por país, sexto grado	129
Cuadro 32. Promedio de errores de ortografía por palabra, por país, sexto grado	134
Cuadro 33. Máximo de errores de ortografía por palabra, por país, sexto grado	135
Cuadro 34. Porcentaje de títulos coherentes, por país y grado	139
Cuadro 35. Porcentaje de textos con progresión adecuada de la información, por país y grado	145
Cuadro 36. Porcentaje de textos con distribución adecuada de la información, por país y grado	150
Cuadro 37. Porcentaje de copias, cuentos, anécdotas, otras descripciones y otros textos, por país, tercer grado	157
Cuadro 38. Porcentaje de copias, cuentos, anécdotas, otras descripciones y otros textos, por país, sexto grado	159
Cuadro 39. Porcentaje de listas adecuadas a la instrucción con formato adecuado, por país, tercer grado	163
Cuadro 40. Porcentaje de textos adecuados a la instrucción con 1 o más errores de registro cada 31 palabras, sexto grado	170
Cuadro 41. Comparación del porcentaje de textos con codificación sin problemas de grafía según el género, por país, tercer grado	176
Cuadro 42. Comparación del porcentaje de textos con codificación sin problemas de grafía según el género, por país, sexto grado	176
Cuadro 43. Comparación del promedio de palabras escritas según el género, por país, tercer grado	177
Cuadro 44. Comparación del promedio de palabras escritas según el género, por país, sexto grado	178
Cuadro 45. Porcentaje de textos descriptivos y narrativos, por país, sexto grado	180
Cuadro 46. Porcentaje de textos descriptivos coherentes y textos narrativos coherentes, por país, sexto grado	181
Cuadro 47. Promedio de errores de ortografía en textos coherentes e incoherentes, por país, sexto grado	186

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Porcentaje total de estudiantes de AL y C que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final, por grado	69
Gráfico 2.	Estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado	73
Gráfico 3.	Estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado	74
Gráfico 4.	Porcentaje total de AL y C de textos finales escritos y escritos en la lengua pedida, por grado	77
Gráfico 5.	Estudiantes que escriben el texto final en la lengua pedida: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado	80
Gráfico 6.	Estudiantes que escriben el texto final en la lengua pedida: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado	81
Gráfico 7.	Porcentaje total de AL y C de textos y no textos, por grado	82
Gráfico 8.	Estudiantes que escriben textos (en oposición a palabras solas y oraciones inconexas): comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado	84
Gráfico 9.	Estudiantes que escriben textos (en oposición a palabras solas y oraciones inconexas): comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado	85
Gráfico 10.	Porcentaje total de AL y C de borradores y de borradores y textos adecuados a la instrucción, por grado	95
Gráfico 11.	Estudiantes que escriben borradores y textos adecuados a la instrucción: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado	98
Gráfico 12.	Estudiantes que escriben borradores y textos adecuados a la instrucción: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado	99
Gráfico 13.	Estudiantes que mejoran la presentación del texto final en el borrador: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado	112
Gráfico 14.	Estudiantes que plantean un borrador con marcas de utilización para sí mismos: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	114
Gráfico 15.	Estudiantes que dan al texto un título coherente: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado	140
Gráfico 16.	Estudiantes que dan al texto un título coherente: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	141
Gráfico 17.	Estudiantes que escriben un texto sin errores de progresión de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado	147
Gráfico 18.	Estudiantes que escriben un texto sin errores de progresión de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	148
Gráfico 19.	Estudiantes que escriben un texto sin errores de distribución de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado	151
Gráfico 20.	Estudiantes que escriben un texto sin errores de distribución de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	152
Gráfico 21.	Estudiantes que escriben una lista con forma de lista: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado	164
Gráfico 22.	Estudiantes que escriben textos adecuados con 1 o más usos de expresiones informales y subjetivas cada 31 palabras: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	171
Gráfico 23.	Estudiantes que escriben textos adecuados con 1 o más marcas de comunicación interpersonal cada 31 palabras: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	172
Gráfico 24.	Estudiantes que escriben textos descriptivos coherentes: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	184
Gráfico 25.	Estudiantes que escriben textos narrativos coherentes: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado	185

Prólogo

*La Escuela Normal da al maestro elementos,
variados y generosos, crea la noción del deber,
de la misión; descubre los horizontes.
Pero con los horizontes hay que hacer
algo más que mirarlos desde lejos: hay
que caminar hacia ellos y conquistarlos.*

Julio Cortázar (1939)

A fines de 2002 los países que conforman el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) decidieron desarrollar el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), para que capitalizara lo hecho y lo aprendido en el primero (1998) y para que, además, diera pasos significativos ampliando el análisis a más países, grados y áreas de evaluación. En ese marco se adoptó la decisión de evaluar la escritura de los estudiantes de dieciséis países de América Latina y el Caribe y del estado mexicano de Nuevo León, acción cuyo alcance no tiene precedentes en nuestra región y en el resto del mundo.

Este informe presenta los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas de escritura del SERCE. Se trata de un reporte analítico, que ofrece datos sobre aspectos relevantes del proceso y el producto de la escritura, como lo que se transforma entre el borrador y el texto, la coherencia de las informaciones en la versión final, la adecuación del tema y el ajuste a la situación comunicativa, el uso del léxico y la corrección ortográfica, entre otros.

Este tipo de información permitirá a los países participantes realizar análisis exhaustivos que apoyen las decisiones curriculares y didácticas encaminadas al mejoramiento de la enseñanza de la escritura, herramienta básica que la educación debe entregar de la mejor manera posible a cada ser humano.

Los avances de la investigación en el campo de la enseñanza de la composición escrita permiten afirmar que los aspectos reflexivos y creativos de la escritura pueden ser enseñados si atendemos las estrategias y los procesos involucrados en ella. Los enfoques que se basan en la ejecución de habilidades simples parecen necesarios, pero de ningún modo suficientes para la enseñanza de la composición escrita.

Desde fines de los años setenta hasta mediados de los ochenta la mayoría de los trabajos se centraron en realizar investigación básica de los procesos involucrados en la composición y de las diferencias existentes entre expertos y novatos. Gracias a los hallazgos aportados por este tipo de trabajos, fue posible identificar los procesos, las habilidades y las estrategias de la escritura experta, lo que trajo como consecuencia lógica la aparición de nuevos enfoques para la enseñanza de la composición escrita.

Hoy se propone una variedad de modalidades para desarrollar las habilidades que exige la escritura. Entre ellas pueden mencionarse el modelado de las estrategias propias de cada uno de los procesos; la enseñanza basada en el establecimiento de diálogos entre enseñante-experto y aprendices-novatos; la estructuración de actividades de interacción con pares que desempeñan roles simul-

táneos de lectores y escritores; el uso de recursos de apoyo para facilitar la interiorización de estrategias; el desarrollo de actividades en las que pueda negociarse, de toda la diversidad de tipos de textos, cuál escribir y leer de acuerdo con necesidades comunicativas reales y en función de distintos destinatarios y fines, y apelar a las facilidades que entraña el uso de procesadores de texto en relación con la revisión y la mejora. El docente debería contar con este amplio repertorio de estrategias de enseñanza, así como con la posibilidad de evaluarlas y seleccionarlas en función de las diferentes situaciones de aprendizaje que propone a sus alumnos.

Para lograr que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz, sería necesario prestar atención también a las modalidades de evaluación de la escritura. Las evaluaciones en las que se abandona el papel de juez-calificador de un producto terminado para dar lugar al rol de quien colabora como interlocutor experto durante el proceso logran mejores resultados y, sobre todo, aprendizajes de largo plazo y mayor autonomía en el aprendiz, pues se enseña el valor de la autorregulación y la autocrítica. Las evaluaciones de textos completos en las que se corrigen dando la forma correcta a los aspectos más superficiales de la escritura (ortográficos, de puntuación, de la sintaxis oracional) no ayudan a mejorar los aspectos más complejos de la escritura (coherencia, cohesión, adecuación, etc.) y obstaculizan que el estudiante protagonice su proceso de aprendizaje. Durante la evaluación de la escritura hay que sancionar menos y retroalimentar más; hay que “escuchar” qué quieren decir los alumnos y ayudarlos en cuanto a cómo decirlo, en vez de imponerles temas y composiciones que no se corresponden con sus intereses comunicativos y con las formas de comunicación existentes en la sociedad; hay que apoyar el reconocimiento de los errores que los alumnos pueden aprehender y no forzar lo que no pueden comprender aún.

Este estudio de la escritura de los estudiantes de tercero y sexto grados de primaria ofrece información valiosa para reflexionar sobre los currículos y las prácticas de enseñanza de la escritura en la región, en relación con las habilidades que los niños muestran tener y con las que se prescribe y se espera que tengan.

En una época en la que ya no se discute el derecho a que la alfabetización vaya más allá de la adquisición de letras y palabras, en la que se habla de “alfabetizaciones” en plural y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida, es preciso conocer dónde estamos y cuánto y qué nos falta para alcanzar esas metas. Esta debe ser una tarea de todos los que trabajamos en el campo de la educación y el informe que el SERCE presenta sobre la escritura de los niños pretende constituir un aporte a ese conocimiento y al intercambio de ideas para caminar hacia nuevos horizontes.

Dr. C. Héctor Valdés Veloz
Coordinador
LLECE

Introducción



El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) es, hasta el momento, la investigación más importante del desempeño escolar en América Latina y el Caribe. El SERCE fue organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

El SERCE evaluó el desempeño de los estudiantes —y los factores asociados a este— en dos áreas de aprendizaje de tercer grado de educación primaria: matemática y lectura, y tres de sexto grado: matemática, ciencias naturales y lectura. Esta evaluación se realizó en dieciséis países y un estado mexicano (LLECE-SERCE, 2008).

La evaluación del lenguaje, que inicialmente contendría ítems de selección de respuesta para evaluar la lectura y algunos ítems donde debían completarse frases para evaluar la escritura, se dividió en dos por iniciativa de los países participantes: por un lado lectura y por otro escritura. El marco conceptual y los resultados concernientes a la prueba de lectura se expusieron en el *Primer Reporte. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (LLECE-SERCE, 2008) y en *Aportes para la enseñanza de la Lectura* (Atorresi y cols., 2009), el primer documento con acento en lo técnico y el otro en lo pedagógico. La decisión de reportar por separado los aspectos relativos al estudio sobre la escritura y sus resultados se fundamentó, principalmente, en su novedad en la región y, adicionalmente, en sus particularidades metodológicas.

Del total de estudiantes de tercero y sexto grados a los que se aplicaron las pruebas de las otras

áreas, para el estudio de la escritura se tomó una muestra de 10.179 pruebas de tercero y 9817 pruebas de sexto, que representa a 6.829.742 estudiantes de tercer grado y 6.028.311 de sexto. En el análisis de los resultados alcanzados por esa muestra representativa se basa el presente reporte sobre la escritura de los niños latinoamericanos y caribeños.

Estudiar la escritura mediante textos escritos completos se justifica plenamente por lo que ella significa. La escritura es una creación científico-cultural que se convirtió, a lo largo de los últimos 400 siglos, en el sistema comunicativo-informativo por excelencia de la mayoría de los pueblos, en la memoria colectiva de y para esos pueblos y en parte constitutiva de la esencia de la humanidad y de las sociedades en particular (Ong, 1982; Chartier, 1995). La escritura, que comenzó cumpliendo meras funciones de registro, ha cambiado en la medida que se han modificado las prácticas sociales y esas prácticas se han modificado por influencia de la escritura (Ong, 1982; Cardona, 1994). La escritura tiene hoy una función clave porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y muy diferentes alcances (Williams, 1981; Swales, 1990; Bazerman, 2000). En la medida que permite construir y reconstruir el conocimiento, la escritura transforma al sujeto y las sociedades.

La escritura es el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos. Es claro, entonces, que cuando se habla de "escritura" no se hace alusión, simplemente, al sistema de signos (Lankshear, 1998), al trazo de grafías o a la rutina de copiar algo escrito. La escritura interpreta el mundo y construye mundos, existentes o posibles (Lotman, 1979).

Sin embargo, con frecuencia, la escuela ha separado y tratado en forma "sucesiva" la escritura: primero se enseña el aspecto técnico, asociado básicamente con el conocimiento del alfabeto y tareas como la copia de letras, palabras y oraciones. Luego se aborda la lectura y, finalmente, la producción de textos completos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993).

Por el contrario, desde el comienzo de la enseñanza debería ponerse en relación todo aquello que hace al texto: el género, el formato, el soporte material, la función, el modo de circulación y el sentido. O, para ser más precisos, debería considerarse cuáles de esas relaciones conoce el niño por su participación en la cultura y en qué medida las conoce como punto de partida para enseñar los usos sociales de la escritura.

Que el estudiante tenga conocimientos sobre los textos en los años iniciales de la escolaridad no significa que la escuela solo deba aportar un marco motivador para que esos conocimientos progresen (Ferreiro, 1991). Se ha señalado ya que en las aulas-taller donde los estudiantes escriben, comparten entre sí su trabajo o revisan solos sus iniciativas la escritura no mejora (McCormick Calkins, 1992). Los docentes pueden enseñar qué es y cómo se logra una buena escritura, que ella es la puerta para la expresión organizada de los conocimientos y también una de las principales vías para la manifestación de la creatividad y las emociones (Flower, 1994). El aprendizaje de la escritura se alcanza si tanto el docente como los alumnos asumen un papel activo en su construcción (Goodman, 1986; McCormick Calkins, 1992; Hyland, 2002).

Las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura que ponen todo el peso de la actividad en la acción correctiva del docente de los primeros grados deberían ser reemplazadas. En efecto, el docente debe actuar considerando que, en tanto práctica social, la escritura irá modificándose y

madurando a lo largo de toda la vida del sujeto por la propia acción de este y por sus interacciones con otros. En la mayoría de los casos, la modificación se produce a través de la interacción con otras personas y con los textos escritos; durante los primeros años de la educación formal, particularmente con el docente y el entorno de actividad que propone y coordina. Si la escritura no se adquiere de una vez, al comienzo de la escolaridad, el docente debe efectuar intervenciones adecuadas a cada momento del desarrollo y del aprendizaje (Lankshear, 1998), así como favorecer habilidades metacognitivas que posibiliten gradualmente la autocrítica y la autonomía.

Este argumento —la escritura se desarrolla a lo largo de la vida— además da lugar a descripciones de las habilidades de los sujetos en el proceso de aprendizaje. A la luz de esas descripciones deberían proponerse modelos y estrategias de intervención pedagógica que promuevan y orienten la construcción de nuevos conocimientos sobre la escritura en los estudiantes de primaria. En este marco se inscribió el estudio de la escritura del SERCE.

Objetivos del reporte

El presente informe está organizado en siete partes. La primera tiene por objeto mencionar algunos de los antecedentes de este estudio y la segunda intenta mostrar los desafíos metodológicos sorteados ante la escasez de estudios anteriores de igual escala y la colaboración de especialistas de todos los países participantes, con sus particulares y diversas formaciones. Asimismo se anuncian los alcances y se describen las limitaciones del estudio, derivadas del tipo de prueba y del tipo de resultados, entre otros rasgos.

En los capítulos tercero, cuarto y quinto se presentan de manera breve los modelos de escritura adoptados para la elaboración de las pruebas del SERCE; se las describe mostrando cómo concuerdan con los componentes de dichos modelos y se define cada uno de los aspectos indagados.

La sexta parte tiene por fin exponer los resultados; primero los generales, y a continuación los detallados, aspecto por aspecto, efectuando comparaciones entre países y grupos de países siempre que estas resulten metodológica y pedagógicamente fundamentadas. Además se propone esbozar interpretaciones de los resultados en cuanto a las habilidades demostradas por los estudiantes y a algunos de los factores que podrían relacionarse con ellas, como los currículos y las prácticas de enseñanza de la escritura.

La última parte sistematizará las conclusiones surgidas del análisis, planteará posibles implicaciones del estudio para las evaluaciones nacionales de la escritura, los diseños curriculares y las prácticas docentes y sugerirá nuevos análisis dentro del marco del LLECE, con los datos ya existentes, o futuras investigaciones.

Objetivos del estudio

El estudio de escritura del SERCE constituyó una indagación descriptiva, analítica y comparativa de las habilidades para construir un texto escrito por parte de los estudiantes de tercero y sexto grados de la región.

No fue una evaluación de rendimiento basada en el análisis y la determinación de los rasgos

comunes de los currículos de Lenguaje de los países participantes y con los resultados no se buscó describir niveles de logro, determinar porcentajes de estudiantes ubicados en cada nivel o establecer un *ranking* de países. El estudio se propuso, en cambio, los siguientes objetivos generales:

- detallar características de la escritura de los estudiantes de tercero y sexto grados de la educación primaria de la región según sus propias habilidades, es decir, tomando solo como referencia lo que se define como “escritura experta” (Flower, 1979; Bereiter y Scardamalia, 1987) y “enfoques actuales de la enseñanza de la escritura”;
- analizar la escritura infantil en el marco de las habilidades que los niños tienen y, según el análisis de los currículos de los países participantes, deben tener para desenvolverse en su entorno: la vida familiar, la vida escolar, así como sus proyecciones futuras;
- discriminar y ejemplificar de qué orden son las estrategias, los logros y las dificultades de los estudiantes al escribir textos, para proveer información a quienes diseñan políticas y estrategias de enseñanza del lenguaje y para facilitar la indagación de los enfoques de enseñanza y las prácticas pedagógicas más y menos exitosos;
- proporcionar antecedentes para una posible discusión regional, subregional y en el interior de los países respecto de los logros que podrían esperarse en el ámbito de la escritura escolar y sobre cómo podrían fomentarse en relación con los currículos y las prácticas pedagógicas recomendadas o prescriptas y, finalmente,
- presentar la concepción de escritura asumida, así como la metodología del estudio, para propiciar indagaciones explicativas y fomentar discusiones sobre los enfoques de investigación y las modalidades de evaluación de la escritura en los países y la región.

Asumir estos objetivos supuso tomar decisiones respecto del tipo de prueba y del tipo de resultados que se entregarían, con las limitaciones que tales decisiones comprenden. A estos aspectos se hará referencia en el capítulo 2.

1 Algunos antecedentes



DISEÑAR UNA METODOLOGÍA que respondiera al interés de los dieciséis países participantes en conocer resultados sobre la escritura de textos completos sin contar con antecedentes similares regionales ni internacionales fue el primer desafío del estudio de la escritura llevado a cabo por el SERCE. Más adelante se hará referencia a las dificultades que entraña diseñar instrumentos de evaluación a gran escala de la escritura como proceso y analizar objetivamente escritos infantiles por parte de evaluadores de diferentes países.

A continuación enumeramos brevemente algunas de las investigaciones anteriores sobre la escritura que constituyen antecedentes de este estudio.

Por un lado, sobre la escritura se han realizado mayoritariamente investigaciones cualitativas y focales en situaciones de laboratorio, y en menor medida en aula. Algunas de ellas han considerado las sucesivas versiones del escrito hasta llegar al texto final con el fin de describir el proceso que sigue el escritor. De este modo, por ejemplo, se ha llegado a caracterizar cómo otorga coherencia al texto el escritor maduro y cómo el aprendiz, por el contrario, no puede jerarquizar las informaciones adecuadamente (véase por ejemplo, Brown, Campione y Day, 1981; Meyer y Rice; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Flower y Hayes 1980, 1981, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1987). La mayoría de estas investigaciones han sido de corte psicolingüístico, y algunas han propuesto, con posterioridad a lo hallado, una intervención didáctica experimental (por ejemplo, Saddler y Graham, 2005; Jolibert, 1994; Jolibert y Sraiki, 2006; entre otros). Ninguna de ellas pretendió ofrecer resultados generalizables a un universo tan amplio como el que comprende nuestro estudio. Como la finalidad principal de la mayor parte de estas investigaciones ha sido comparar qué operaciones mentales realiza un escritor experto y cómo procede el escritor “novato” o “aprendiz”, pocas veces se han focalizado en la indagación de la escritura de clases de texto específicas.

Otro grupo de investigaciones ha demandado la escritura de textos específicos, pero, a diferencia de este estudio, en su mayoría se han centrado en géneros propios del mundo adulto o del adulto en formación o de ciertos campos del saber, como los universitarios y los disciplinares (por ejemplo, Padilla de Zerdán, 2002; Monroe, 2003; Rienecker y Stray Jörgensen, 2003; Mateos, Solé, Martín y Miras, 2004; Carlino, 2004, 2005; Pereira, 2006).

La escritura de textos funcionales ha sido investigada considerando los formatos y los saberes en general que los niños adquieren antes de haber alcanzado la escritura silábica o alfabética o precisamente durante su adquisición, es decir, entre el nivel inicial y los primeros grados de la educación primaria (véase por ejemplo Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991; Kaufmann, 1998, 2000; Molinari, 2000; Lerner, 2001), y en menor medida en los niveles escolares en los que se aplicaron las pruebas del SERCE. Varios trabajos en el marco de la psicogénesis se ocupan de las ideas infantiles sobre aspectos particulares de la escritura, como la ortografía (Díaz Arguero, 1995).

Las investigaciones sobre la escritura en grados superiores de la escolaridad primaria son escasas en comparación con las propuestas de enseñanza que toman como base las ya mencionadas investigaciones sobre expertos y novatos y la sistematización de la buena experien-

cia docente (por ejemplo, Casanny, 1989, 1995, 2000; Graves, 1991; McCormick Calkins, 1992; Camps, 1995; Jurado Valencia, 1999; Björk y Blomstrand, 2000; Graham y Perin, 2007).

Algunos trabajos (por ejemplo, Winograd, 1984; Charolles, 1991; Vigner, 1991; Fayol, 1992; Perelman, 2008) se han dedicado a un género discursivo asociado al ámbito del estudio en los niveles que nos ocupan y otros posteriores: el resumen; pero este constituye una operación que se deriva directamente de la lectura y que resulta inversa a la que buscan indagar las pruebas del SERCE: la expansión o el desarrollo de ideas a partir de temas dados.

Varios estudios cualitativos se han interesado por las estrategias metacognitivas que los niños escritores ponen en juego para revisar sus versiones, partiendo de la premisa de que la enseñanza de la autorregulación logra mejorar la escritura (De La Paz y Graham, 2002; Graham, Harris y Mason, 2005; Lienemann, Graham, Leader y Reid, 2006; Helsel y Greenberg, 2007; Schunk y Zimmerman, 2007). En la región, Ochoa-Angrino, Aragón, Restrepo y Mosquera (2008), por ejemplo, indagaron cómo 90 niños de tercero, cuarto y quinto grados de educación primaria modificaban favorablemente sus escritos a partir de una pauta de corrección en grupo. Los resultados complementan los de nuestro estudio, dado que la metodología adoptada por este no permite indagar procesos metacognitivos.

Por su parte, las evaluaciones nacionales de la escritura llevadas a cabo hasta el inicio de este estudio han tenido como propósito puntuar de diferentes modos los escritos de los evaluados. Los borradores, cuando fueron pedidos o sugeridos, no fueron analizados y, por tanto, se adoptó un enfoque centrado en el producto y no en el proceso de la escritura. Este estudio, en cambio, se propuso analizar tanto el proceso (la elaboración de un borrador, la reflexión previa a su depuración y el texto final) como el producto (el texto final).

En la mayoría de las evaluaciones de la escritura llevadas a cabo por los países de la región se han empleado planillas de análisis sintéticas u holísticas, es decir, que reúnen en una calificación (por ejemplo, "Bueno") muy diversas dimensiones: coherencia, ortografía, riqueza de vocabulario, adecuación sintáctica, segmentación de palabras y oraciones, uso de conectores, etc. Esto, si bien sirve a los fines de entregar puntuaciones, no permite discriminar logros y dificultades. Al mismo tiempo, en esta concepción parece subyacer la idea de que todos los aciertos y desaciertos están ligados o asociados en un escrito; en otras palabras, un niño que escribe con faltas de ortografía tiene, además, errores de sintaxis, vocabulario pobre y problemas para dar coherencia al texto. Sin embargo, hay evidencias empíricas de que diferentes rasgos de la producción escrita no co-varían (Hudelson, 1993) de una forma que una pauta sintética pueda recoger, por lo que resultaría más eficaz desagregar indicadores. Por esta razón, como se verá en el apartado siguiente, en nuestra indagación de la escritura se emplearon planillas analíticas.

También se ha observado que es bastante fácil que un grupo numeroso de evaluadores acuerde, ante un baremo sintético, que a un aspecto le corresponde la puntuación máxima o la mínima, pero que entre las intermedias sus oscilaciones son importantes. Debido a esto, en las planillas donde se han volcado los análisis de los escritos del SERCE se han empleado solo ítems de variables continuas ("¿Cuántas palabras escribió?") e ítems categóricos ("¿Escribió el borrador? Sí/ Sí pero lo borró/No").

Asimismo, en informes de resultados de escritura elaborados por los sistemas nacionales o subnacionales de evaluación es posible encontrar correcciones en vez de evaluaciones; es decir, se cita el texto del niño y se marcan sobre aquel (por ejemplo, con tachaduras y reescrituras) todos los errores hasta construir la versión “correcta”, con lo que nuevamente se tiene la visión del adulto que no contempla el proceso de escritura ni las capacidades y la lógica infantiles, y no se deja lugar a que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje a partir del reconocimiento de sus errores, mediante estrategias que lo guíen a él y le ofrezcan alternativas para superarlos. Este tipo de correcciones, en nuestra opinión, tiene un impacto negativo sobre las prácticas pedagógicas, el cual se ha querido evitar en la propia concepción del estudio (nótese que el manual empleado por los evaluadores del SERCE se llama *Manual para la evaluación de la escritura* y no para la *corrección*). En este estudio, entonces, se trata de identificar lo que los niños saben y no saben sobre la escritura, y no de prescribir lo que deberían saber.

La reseña anterior dista de ser exhaustiva y solo se efectúa para encuadrar los desafíos metodológicos que el SERCE ha asumido al indagar la escritura de los estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grados: realizar un estudio sobre una muestra representativa de casi 10.000 textos por grado centrándose en habilidades de niños que ya han adquirido conocimientos sociales y escolares sobre la escritura; analizar el proceso de escritura, además del producto; obtener informaciones analíticas y encarar la tarea como descripción y no como corrección.

2 Recaudos metodológicos, alcances y limitaciones del estudio



LAS EXIGENCIAS DE MÉTODO Y RIGOR de una evaluación externa, así como la novedad de la metodología y los objetivos, obligaron a tomar una serie de recaudos a especialistas de varios campos. Esta exigencia también surgió de la diversidad de experiencias de formación y práctica pedagógica y de la igualmente grande diversidad de usos del castellano y del portugués, porque debían adoptarse criterios de evaluación comunes entre todos los países participantes. Para evitar falencias en estos órdenes, se procedió del modo que se describe a continuación.

Fase prepiloto

- La coordinadora del área de estudio elaboró un *Manual para la evaluación de la escritura* que, además de un instructivo de evaluación, incluyó un glosario de términos donde se expresaba cómo debía interpretarse cada rasgo: a qué se llamaría “léxico”, a qué “coherencia”, etcétera;¹
- la Coordinación Técnica del SERCE entregó a los países el manual y el perfil deseable de los evaluadores locales con un mes de anticipación a un taller de capacitación presencial de treinta horas;
- cada Coordinación Nacional seleccionó con autonomía a uno o dos evaluadores locales;
- la coordinadora del área de estudio dictó un primer taller, donde tomó nota de los aspectos que generaron dudas entre los evaluadores participantes; posteriormente envió a estos un material que las subsanaba y estaba organizado de forma tal que, oportunamente, repitieran la capacitación recibida ante otros futuros evaluadores.²

Fase de la aplicación piloto

- El SERCE hizo una aplicación piloto de las pruebas de escritura; basándose en el manual y después de repetir la capacitación, cuatro evaluadores de cada país y cuatro técnicos del estudio, incluida su coordinadora, evaluaron individualmente una misma submuestra elegida intencionalmente;
- se organizó un sistema de consultas por correo electrónico a la coordinadora del área, el cual se extendió durante el período de evaluación de las pruebas piloto;
- una vez finalizada la evaluación de las pruebas piloto por parte de los evaluadores de los países y de los técnicos, especialistas en análisis de instrumentos y de comportamientos de evaluadores analizaron mediante el Modelo de Rash de facetas el funcionamiento de las pruebas y, entre otros aspectos, los sesgos, la severidad y la discriminación de los evaluadores de cada país y de los técnicos del SERCE (LLECE-SERCE, Pardo, 2006);

¹ El *Manual para la evaluación de las pruebas de escritura* (LLECE-SERCE, Atorresi, 2005 y 2006) se redactó de acuerdo con uno de los objetivos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: ofrecer información útil para los países, aplicable de un modo u otro en las tareas que se desempeñan en el propio país; por eso incluyó, como primera parte, una descripción de los enfoques actuales sobre la enseñanza de la escritura y sobre las tendencias en su evaluación.

² Este paso cumplió la función de asegurar la calidad de la primera versión del manual y de apoyar la formación de los evaluadores que luego serían formadores en sus países, cuando la prueba se aplicara a una población mayor y se necesitaran más evaluadores.

- se elaboró un informe general sobre la confiabilidad de los instrumentos y la evaluación (que resultó superior a la esperada) y otro para cada país sobre el comportamiento de cada uno de los evaluadores (LLECE-SERCE, Atorresi y cols., 2006);
- la coordinadora del estudio de la escritura elaboró otra versión del manual, ampliada y corregida a partir de los resultados del análisis de confiabilidad y sesgo y de las dudas que los evaluadores habían planteado por correo; esta fue enviada a cada responsable nacional del SERCE;
- los responsables nacionales determinaron qué evaluadores participarían en la fase final.

Fase de la aplicación final

- Una vez aplicada la prueba final, se dictaron dos talleres más de capacitación presencial, de cuatro días cada uno, y se reinició el sistema de consultas por correo electrónico;
- como en la fase piloto, los talleres se replicaron en los países empleando materiales idénticos preparados por la coordinadora del estudio de escritura; en la mayoría de los casos —no en todos— los países convocaron para la evaluación final de la escritura a las mismas personas que habían actuado como evaluadores durante la fase piloto, con el fin de capitalizar su experiencia;
- sobre el total de escritos, se determinó una muestra por país para obtener 95% de confianza y 5% de error de precisión en las estimaciones (LLECE-SERCE, Glejberman, 2006);
- la muestra se organizó en seis submuestras: A, B, C, D, E y F; de los cuatro evaluadores de cada país, solo dos evaluaron las submuestras B a F y todos la submuestra A, siempre individualmente; así, esta submuestra recibió una cuádruple evaluación en cada país y otra a cargo de la coordinadora del estudio de escritura y dos técnicos convocados por el SERCE;
- se elaboraron y entregaron a los países y a los supervisores programas de captura de datos que, en lo posible, evitaran errores durante la carga;
- se recibieron y depuraron los datos cargados;
- tomando los datos capturados respecto de la evaluación de la submuestra A, se analizó la confiabilidad de la evaluación mediante diversos índices que han permitido determinar a) el consenso o nivel de coincidencia entre los distintos evaluadores nacionales en cada uno de los distintos aspectos evaluados y b) la precisión, entendida como el grado de coincidencia entre cada evaluador nacional y los supervisores designados por La Coordinación Técnica del SERCE (LLECE-SERCE, Burga León, 2008).³ Del análisis resultó lo siguiente:
 - se eligió aleatoriamente a los evaluadores nacionales en todos los casos donde no se observaban problemas ni de consenso ni de precisión;
 - cuando un aspecto evaluado expresó problemas de consenso y precisión a la vez, se lo descartó del análisis;
 - cuando un aspecto evaluado mostró solo problemas de precisión o falta de acuerdo con

³ Tanto para el consenso como para la precisión, en el caso de los criterios cuantitativos (conteos de palabras, errores, etc.), se utilizó la correlación intraclase, asumiendo acuerdos absolutos. Para los criterios categóricos ("Sí/No"), se usó el Índice de Acuerdos Múltiples y el Coeficiente Kappa de Fleiss. Véase LLECE-SERCE, en prensa, para conocer el detalle de estos análisis.

los supervisores, se identificó al evaluador nacional que más alto índice de consenso expresaba y se utilizó su evaluación.

Este procedimiento se hizo en relación con cada uno de los aspectos evaluados.

- se analizó el cumplimiento de las pautas de aplicación y de levantamiento de la muestra en cada país y se excluyó a un país que no había observado los estándares requeridos: Costa Rica;⁴
- se constituyó y depuró la base de datos definitiva (LLECE-SERCE, Castro Elizondo, 2008) y se procesaron los resultados (LLECE-SERCE, Bogoya, 2008; LLECE-SERCE, Castro Elizondo, 2009-2010).

Alcances

El análisis de los estudios anteriores de la escritura —sobre todo los de carácter masivo— permitió definir un tipo de pruebas que subsanó falencias y, por ejemplo, indagó las características de los borradores y su eventual transformación en texto definitivo y exigió la escritura de un texto significativo para la vida del estudiante más allá de contexto escolar. En el capítulo donde se describen las pruebas regresaremos con detalle a estos rasgos que dan al estudio de la escritura del SERCE una de sus características novedosas.

Dicho análisis también permitió definir un tipo de estudio de la escritura que, en vez de sumar aspectos, los separó para, por un lado, objetivar datos (por ejemplo, los errores de léxico en relación con la cantidad de palabras escritas y no como “balance global” del dominio del vocabulario) y, por otro, para entregar información discriminada, que permitiera efectuar correlaciones y proponer sugerencias de mejora, sin partir del supuesto de que todos los aciertos y todos los desaciertos de un escritor aprendiz son concomitantes.

Planilla para evaluar la escritura - Sexto año -						
Borrador						
1. ¿El niño escribió el borrador?	Sí	Si, pero borró lo escrito	No	3. ¿Siguió, en general, la consigna?	Sí	No N.C.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Si lo hizo, ¿lo redactó como un texto para sí?	Sí	No	N.C.	4. De las 4 ideas pedidas, ¿cuántas planteó?	<input type="checkbox"/>	N.C.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Texto definitivo						
5. ¿El niño escribió el texto definitivo?	Sí	Si, pero borró lo escrito	No	9. ¿El niño mantuvo los subsubtemas y la estructura planteados en el borrador?	Sí	No N.C.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Las planillas analíticas permitieron discriminar diferentes aspectos que constituyen un texto escrito.

La interpretación analítica es más laboriosa que la global o sintética, pero el análisis proporciona más información. Permite, incluso, efectuar comparaciones aspecto por aspecto; por ejemplo, las habilidades para redactar textos sin problemas de caligrafía en los países que enseñan y no enseñan esta práctica o la proporción de errores ortográficos en los países que incluyen y no incluyen la enseñanza de reglas ortográficas en sus currículos. En el capítulo

⁴ Costa Rica cargó una base con aproximadamente la mitad de la muestra total exigida.

donde se describen los aspectos evaluados se retoma con más precisión cada uno de los componentes del texto escrito que fue analizado en el estudio.

Los mencionados recaudos de tipo metodológico, el tipo de pruebas diseñado y el tipo de análisis de la escritura efectuado no eximen de limitaciones a las evaluaciones de escritura del SERCE.

Las limitaciones de este estudio se relacionan con cuatro órdenes de cosas:

- el tipo de prueba,
- las instrucciones,
- el tipo de resultados y
- los aspectos que resultaron excluidos porque el pilotaje o el análisis de la evaluación de las pruebas definitivas mostró que no eran comprendidos de modo preciso y consensuado por los evaluadores.

Limitaciones por el tipo de prueba

En primer lugar, la escritura es una competencia que supone la puesta en juego de una serie de habilidades cognitivas y no cognitivas, generales y específicas que, aunque puedan manifestarse todas y lo hagan al mismo tiempo, no pueden evaluarse en su totalidad a través de pruebas si se pretende que la evaluación resulte confiable.

Las pruebas del SERCE no permiten evaluar las actitudes frente a la cultura impresa y los procedimientos de revisión, por ejemplo, aunque cada uno de los estudiantes haya expresado una actitud y empleado ciertos procedimientos de ese tipo al responder a la consigna de trabajo.⁵ Como se sabe, las pruebas no son instrumentos adecuados para medir actitudes y los procedimientos de revisión solo pueden ser captados a través de observaciones, análisis de protocolos y recuerdos, próximos al acto de escritura o simultáneos, y siempre de tipo cualitativo (“¿Cómo interpretaste la idea ‘relación entre el perro y las personas’? ¿Por qué reformulaste esta idea de este modo? ¿Por qué quitaste esta idea? ¿Por qué agregaste este ejemplo? ¿En qué te basaste para escribir el título?”, etcétera).

Cabe señalar, además, que el formato de las pruebas en tres pasos (borrador, revisión y texto definitivo, como se verá en detalle en el capítulo 4) no es usual en la región.⁶ En este sentido, aunque podrían tener un impacto pedagógico importante y dar cuenta de aspectos hasta ahora no indagados, las pruebas comportaron en principio un grado de dificultad adicional respecto de una prueba “tradicional”, en la que se pone algo por escrito “de una vez”, sin considerar el proceso de escritura.

En esta línea de análisis deberá inscribirse parte de la interpretación de los casos en que el borrador es escrito como un texto para otros (y se presenta sobre líneas trazadas con lápiz y

⁵ De hecho, aunque las planillas para volcar lo evaluado no han permitido recoger el número, se han observado casos en los que el estudiante escribió una versión no pedida entre el borrador y el texto final, la cual fue tomó como referencia para este último.

⁶ Incluso en algunos países la escritura directamente no se evalúa o no se reporta; por ejemplo, hasta el momento Brasil, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua y República Dominicana.

regla, por ejemplo)⁷ y el texto definitivo está ausente o es un nuevo texto: el estudiante podría haber tenido dificultades para interpretar las instrucciones referidas al proceso.

Limitaciones por el tipo de instrucción

En segundo lugar es necesario tener en cuenta que, por más que puedan observarse múltiples aspectos a partir de un escrito, estos están limitados por la instrucción. Por ejemplo, no puede evaluarse la creatividad de un escritor si el género en el que debe inscribir su texto permite pocas variaciones de estructura, tema y estilo. La descripción “científica” o enciclopédica, como la pedida en la prueba del SERCE de sexto grado, exige un estilo formal y una estructuración jerárquica en subtemas del tema solicitado —y no de otro—; es, entonces, un escrito de antemano rígido o regido por convenciones bastante estáticas que no permite evaluar la creatividad en el sentido que se la entiende en los textos de ficción. La prueba de tercero, por su parte, demanda la construcción de una lista y, si bien una lista permite apreciar un formato específico, no exige emplear puntos y estructuras oracionales.

En suma, en el momento de realizar el análisis de los resultados se efectuarán posibles interpretaciones respecto de la escritura en relación con el tipo de instrumento de evaluación empleado y con la instrucción que la suscitó.

Limitaciones por el tipo de resultados

Respecto del tipo de resultados también deben señalarse limitaciones. Como se ha dicho, las pruebas de escritura del SERCE no asignan puntajes para describir resultados como niveles de desempeño, es decir, no se agrupan las tareas que puede resolver con una alta probabilidad un grupo de estudiantes con desempeños semejantes en la prueba. Esto, como es sabido, atenta contra la síntesis y exige una interpretación más minuciosa cuando de diseñar políticas o planificar estrategias se trata. El tipo de resultados que ahora se entrega carece de la robustez de los modelos matemáticos con función logística y se basa en la función de la curva normal. Los datos recogidos se analizan de este modo porque, tratándose de un estudio primero en la región que no se ha basado en contenidos presentes en todos los currículos, se busca facilitar la descripción de habilidades y dificultades específicas de la escritura para un público lo más amplio posible; por otra parte, el tipo de datos permite su reutilización en estudios posteriores con otros modelos, como el de la Teoría de Respuesta al Ítem.

Por su parte, debería determinarse cuidadosamente cuáles de los aspectos evaluados es pertinente puntuar. En efecto, podrían llegar a efectuarse análisis que involucren puntuaciones de la adecuación a la situación comunicativa o de la corrección ortográfica y léxica, pero no podría afirmarse nunca qué puntuación merece un borrador, si por definición es un texto que se escribe para uno mismo con el objeto de ayudarse a organizar las ideas y no para que otros lo califiquen.

⁷ Podría objetarse que, en una situación de prueba, el estudiante no hace un borrador como tal porque supone que este será evaluado; sin embargo, en las instrucciones se aclaró que el borrador era un texto “en sucio”, donde podían escribirse solo palabras clave.

Limitaciones por falta de consenso

Finalmente, los talleres y el pilotaje demostraron que algunos de los aspectos propuestos inicialmente para su estudio no podían ser consensuados entre todos los evaluadores. Se trató, en general, de aspectos cuya evaluación se define por la aplicación de reglas tanto obligatorias cuanto optativas. Como la mayoría de las reglas de puntuación son optativas, como el adulto en general utiliza las reglas por interiorización y no ya por recordar su carácter, y como en una instancia de evaluación se busca detectar errores, se contaban como errores de puntuación muchos casos no erróneos. Lo mismo sucedió con el uso de conectores o ligazones entre las frases cuando el uso de conectores no es obligatorio, ya que la relación entre frases puede inferirse (En “Se hace con harina, aceite, agua y huevo. Se cocina en un horno”, no hace falta colocar “Luego” al comienzo de la segunda frase). Por otra parte, muchos estudiantes tienden a usar un conector reiteradamente (“Y se hace con harina y aceite y agua y huevo y se cocina en un horno y se corta y se come”) y, a lo largo de todo un texto, la distinción entre el uso necesario y el innecesario se vuelve difícil. La puntuación, entendida como constitutiva de la jerarquía de las informaciones, y la sintaxis, entendida como la coordinación adecuada de las palabras para formar oraciones y expresar conceptos, son rasgos muy importantes que otros estudios podrían indagar, tal vez con otra metodología que no exija precisar cantidades exactas de errores.

Por otra parte, como se ha dicho, en la evaluación definitiva se observaron casos de imprecisión entre evaluadores nacionales y supervisores del estudio, así como de falta de consenso entre evaluadores (LLECE-SERCE, Burga León, 2008; LLECE-SERCE, en prensa), lo que obligó a eliminar ciertos aspectos de la evaluación en algunos países.

Para finalizar, cabe agregar, si no una limitación al menos una complicación surgida de las características del estudio. Las pruebas de escritura se entregaron diseñadas para su impresión en los países y la calidad de la impresión —sobre todo el tipo de papel— no fue la misma en todos los casos. Así, podría decirse que los estudiantes de algunos países pudieron haber tenido más dificultades para hacer uso de la goma de borrar y reescribir.

Hasta aquí se ha hecho referencia a los alcances y las limitaciones de las pruebas de escritura del SERCE. A continuación se describen el enfoque sobre la escritura asumido en las pruebas, las pruebas mismas y los aspectos evaluados. Estos tres elementos, íntimamente relacionados, sirven como marco para interpretar los resultados que se exponen en el capítulo 6.

3 Modelos teóricos subyacentes a las pruebas de escritura



TRES MODELOS TEÓRICOS abonan el enfoque utilizado para evaluar la escritura en las pruebas del SERCE: el llamado modelo de “la escritura como proceso cognitivo”, el modelo de “expertos y novatos” y, finalmente, el modelo “contextual”. Los sintetizamos a continuación.

El modelo procesual cognitivo

El llamado “modelo procesual” surgió de la Psicología Cognitiva en los años setenta, es la fuente de casi todos los trabajos sobre didáctica de la escritura de los últimos años y fue varias veces reformulado.

Este modelo (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1984) parte del estudio de las actividades mentales durante la escritura y describe el proceso cognitivo que siguen los “expertos” al escribir. Esquemáticamente, plantea que el proceso de escritura consta de tres momentos: pre-escritura o planificación, puesta en texto y revisión o corrección.⁸ Estas etapas no se conciben como peldaños o secciones cerradas, sino como momentos recursivos que se interrelacionan, se superponen y se reiteran, interactuando con los conocimientos sobre el mundo y sobre el lenguaje de quien escribe. Es decir, la puesta en texto puede interrumpirse en cualquier momento y reenviar a la planificación a partir del reconocimiento de una falencia para apuntar la necesidad de agregar o quitar un tema, por ejemplo, o puede dar lugar a la revisión que marca la conveniencia de cambiar un párrafo o un subtítulo. Esta acción es permanente hasta que el escrito se da por concluido.

Partiendo de un estudio experimental del proceder de los escritores “expertos”, el modelo afirma que estos actúan, más o menos, del siguiente modo:

- piensan antes de escribir y mientras escriben en el tema que quieren o deben desarrollar, en la información con que cuentan al respecto y la que necesitan adicionalmente, en cómo es mejor expresarla, en el receptor al que destinan el escrito (qué conocimientos tiene, cómo “llegar” mejor a él), en la finalidad o propósito de la escritura, en sus posibles efectos, en la estructura que debe darse al texto y demás;
- esquematizan la organización del texto, es decir, trazan mentalmente y luego en borradores un proyecto de texto o sucesivas versiones;
- releen el escrito en sus cíclicas versiones, para verificar si se ajusta a los objetivos y las características planteados y replanteados; corrigen lo que juzgan inadecuado; buscan una “presentación” o un diseño gráfico adecuados, etcétera.

El modelo de expertos y novatos

Bereiter y Scardamalia (1987), también en la línea cognitiva, avanzan en la consideración de diferentes modos de escribir según el grado de experticia, y proponen el modelo de “expertos y novatos”. Sostienen que las principales diferencias existentes entre las composiciones de “expertos” y “novatos” radica en cómo introducen el conocimiento en el texto y en que solo los primeros lo transforman a lo largo del proceso de escritura.

⁸ Las denominaciones y sus alcances varían entre los autores y en los autores mismos, en las revisiones sucesivas del modelo. En este trabajo se adoptan las mencionadas a fin de simplificar la exposición.

Para estos autores, el escritor “novato” sólo “dice” su conocimiento. Esto es, construye alguna idea acerca de lo que debe escribir y, a partir de ella, activa en su mente lo que sabe sobre el tema y el tipo de texto. Esto actúa como disparador de una serie de procedimientos “hacia adelante” (no recursivos) que dan como producto un texto. Así, los “novatos” escriben planificando poco y nada, sin intención sostenida de revisión y construyendo ideas sólo en un momento, el inicial, de su proceso de escritura.

Por el contrario, los “expertos” transformarían el conocimiento. Este cambio de conocimiento resultaría de la “resolución de problemas” de escritura. Como es habitual entre los autores que se ocupan de la resolución de problemas, Bereiter y Scardamalia (1987) hablan del “espacio del problema” y lo definen como las ideas o representaciones que la persona se forma de los problemas que debe resolver. Los escritores “expertos” verían dos espacios de problemas: el del contenido y el retórico. El espacio del contenido incluye el tema y los conocimientos sobre él; el espacio retórico comprende las ideas sobre la situación comunicativa, el texto, el estilo, la intención, etc. Plantearse un problema supone pasar de un estado inicial a otro ejecutando una serie de acciones. En el espacio del contenido, el “experto” pasaría de un dato a otro y de una creencia a otra, transformándolos, y en el espacio retórico pasaría de una forma de decir a otra, en función de su propósito, de la clase de texto y demás.

Para que el proceso de escritura juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico y esa interacción solo resulta de un trabajo consciente y controlado de las propias ideas, a través de la relectura durante la producción. Por lo tanto, en la escritura “experta”, a diferencia de lo que sucede en la “novata”, los procesos de planificar ideas y ponerlas en texto interactúan y lo hacen de modo intencional, de acuerdo con un plan, un objetivo y un destinatario.

El modelo contextual

En los modelos reseñados la producción textual se describe de modo dicotómico —lo que pueden los “expertos” y no pueden los “novatos”— a partir de un modelo adulto de procesamiento de la información y del texto, obtenido en general en situaciones experimentales donde la relación entre el sujeto y el texto está aislada de otras relaciones.

En nuestro estudio, en cambio, se suspende esa dicotomía y se intenta indagar las particularidades de la escritura infantil y las habilidades que muestran los niños en un contexto escolar que debe tender a que los escritos se dirijan a contextos sociales externos a la escuela.

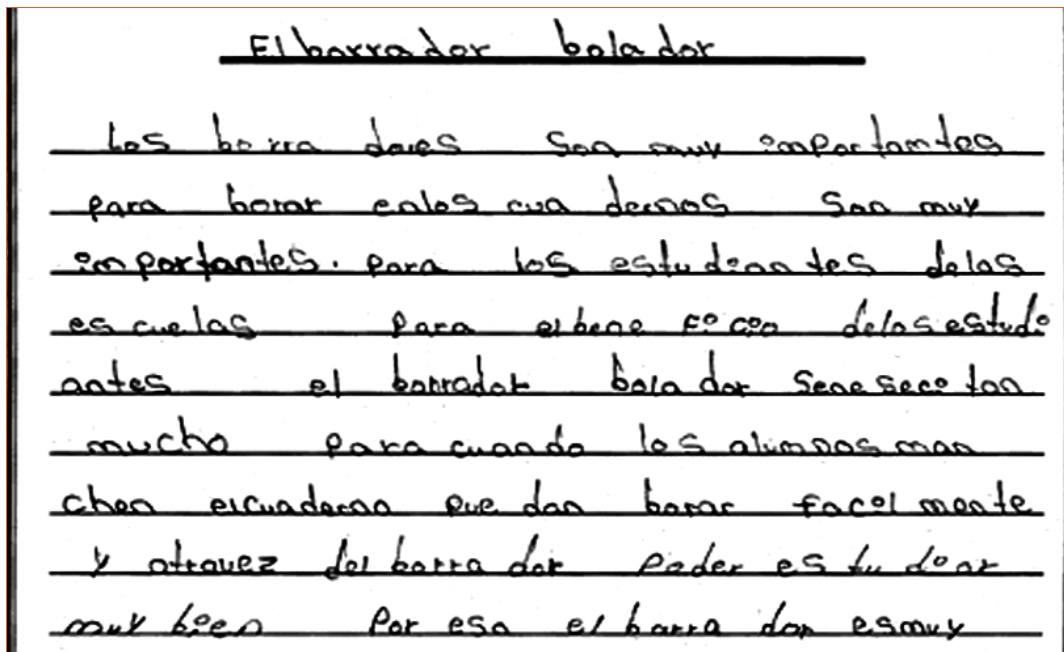
Retomando los postulados de Vigotsky y Bajtin de principios del siglo XX, desde los años 80 algunos autores argumentan que la escritura es una actividad social y dependiente de estructuras sociales (Kress, 1982; Cooper, 1986; Miller, 1984; Reither, 1985; Nystrand; 1989; Witte, 1992; Dysthe, 1993; Flower, 1994; Freedman y Medway, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Carlino, 2005; Riestra, 2006; Marina, 2007). Según este enfoque, los escritores representan papeles definidos por las estructuras sociales y, al escribir según las convenciones y expectativas socialmente determinadas, se adaptan a una situación.

A través del reconocimiento de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo del modelo contextual es describir las influencias sociales en la escritura.

La escuela, como institución social, influye en la escritura. Quienes están aprendiendo a escribir necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos (Halliday, 1994 y Hasan, 1985; Martin, 1989, 1993) no solo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

En síntesis, del modelo contextual se asume que una descripción de la producción escrita debería expresar no solo cómo los escritores construyen significado mediante un proceso cognitivo personal, sino también qué estrategias utilizan para resolver un problema con el cual los enfrenta un contexto social más amplio que se les propone en el contexto social escolar. Es decir, se procurará ofrecer una aproximación a cómo los estudiantes escriben para contextos extraescolares en el marco específico del contexto escolar y a en qué medida este último favorece la resolución de problemas comunicativos que trascienden las paredes del aula.

Por supuesto, una "fotografía" de esa situación tal como la que puede obtenerse a partir de una prueba impide realizar afirmaciones generales, por lo que nos limitaremos a señalar en qué grado los estudiantes "aceptan" la "ocasión" de escribir en la escuela para un contexto externo a ella como el que proponen las consignas.



Ejemplo 1. El escrito muestra con claridad que el estudiante se ha volcado hacia una

interpretación del contexto escolar que obtura la interpretación del contexto extraescolar propuesto:

parece pensar que en una evaluación conviene elogiar una herramienta o útil escolar.

4 El enfoque asumido y las características de las pruebas



EL ENFOQUE EVALUATIVO de las pruebas de escritura del SERCE suspende la polarización entre “expertos” y “novatos” para analizar si en alguna medida —porque se trataría de una cuestión de grados— los estudiantes de tercero y sexto grados de la educación primaria son capaces de plantearse problemas retóricos y de hacerlos interactuar con los problemas que les plantea el tema. Dicho en otros términos, se suspende dicha dicotomía para analizar hasta qué punto el estudiante planifica su escritura y produce transformaciones de orden global y local sobre el plan inicial para producir un escrito final. Además, considerar la escritura infantil en sí misma ofrece la posibilidad de indagar la influencia del tema desde el punto de vista cognitivo y también emocional y motivacional, aspectos que no pueden ser dejados de lado en un estudio de la escritura en estas edades (Hayes, 1996).

Por otra parte, se pone el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos, en la utilización de la escritura para comprender el mundo e intervenir en él, de acuerdo con las necesidades comunicativas de los niños y no de los adultos, y de acuerdo también con el contexto social dentro del específicamente escolar.

El enfoque asumido rechaza el paradigma tradicional, centrado en la corrección de un producto “para ser aprobado en la escuela” y asume otro, no prescriptivo, centrado en el proceso de producción textual y en el producto al que da lugar; proceso limitado por el contexto, de naturaleza cognitiva y también social, para la propia vida y que se ejecuta no bien o mal, sino de acuerdo con un grado de desarrollo y aprendizaje cada vez mayor gracias a la diversidad de experiencias.

En las pruebas del SERCE el proceso de escritura es concebido, como adaptación del modelo procesual presentado en el apartado anterior, en tres momentos:

Planificación → Revisión → Puesta en texto

Sin embargo, como se ve, no hay flechas hacia atrás que expresen uno de los rasgos clave del modelo: la recursividad. Esto se debe a que hay rasgos del modelo que fueron dejados de lado o “rejerarquizados” por las limitaciones que impone una indagación masiva y externa de la escritura.

Es evidente que no habría resultado pertinente indicar a los estudiantes que, después de leer las sugerencias de revisión, volvieran al borrador y lo modificaran —aunque algunos lo hicieron— o que volvieran sobre el texto que daban por definitivo controlando la instrucción inicial y las sugerencias de revisión, porque esas actividades no podrían haber sido estudiadas luego: no se habría podido deslindar el caso de quien efectivamente modifica el texto porque relea la instrucción de quien lo modifica por otras razones.

Podría objetarse que, si se hubiera pedido al niño que entregara sucesivas versiones, habría existido la posibilidad de notar sus progresos, pero esto, por un lado, habría atentado contra la necesidad de pautar la escritura para obtener escritos comparables y, por otro, habría resultado imposible de manejar a gran escala, no solo en cuanto a la logística de la administración, sino también en cuanto a la formación de evaluadores. Se ha mencionado antes que los procesos recursivos pueden ser investigados mejor si se utilizan otros métodos, como las

observaciones a lo largo del proceso, el análisis de recuerdos o de las emisiones habladas que acompañan el acto de escritura.

Por otro lado, retomando el enfoque contextual, los niños se resisten a la práctica de la reescritura si no tiene un propósito real, un para qué revisar y corregir (“Para que todos quieran leer el periódico de la escuela”, “Para que el funcionario del municipio preste atención a lo que le piden”). Solo así, y sobre todo en el marco de un proyecto y con la animación del docente, el niño se compromete plenamente con el trabajo de escritura.

En cuanto a los destinatarios, además de ser estudiantes de países que se rigen por currículos diferentes y llevan adelante prácticas de enseñanza diferentes, generalmente no tienen desarrollada aún la memoria de trabajo hasta tal punto que puedan manejar a la vez información proveniente de diferentes versiones para decidir qué tomar de ellas y cómo “decirlo”. Es decir, también hay un argumento de orden cognitivo que justifica el abandono del análisis de la recursividad del proceso de escritura.

Se ha comentado cómo se concibió la escritura en la indagación del SERCE y nos resta explicitar cómo se idearon las pruebas mismas en consonancia con esa concepción. La valoración de la capacidad de composición escrita implica, al menos, la consideración de dos aspectos generales, complementarios y relacionados:

- el proceso de escritura o los procedimientos de trabajo y las estrategias que se utilizan para producir textos y
- el producto escrito o el texto final que el escritor es capaz de redactar.

Se habla de aspectos generales de la escritura que pueden evaluarse y no de tipos de evaluación; esto es, puede efectuarse una evaluación del producto de la escritura (de escritos considerados finales) a lo largo de un proceso de aprendizaje (de un año escolar, por ejemplo), puede efectuarse una evaluación del proceso de escritura una sola vez (un día el docente pide y evalúa sucesivas versiones) o puede efectuarse una evaluación mixta. El estudio de la escritura realizado por del SERCE evaluó una sola vez algunos aspectos del proceso de escritura y otros del producto.

Como veremos enseguida al describir las pruebas, el proceso se estudia como diferencias y relaciones entre el borrador y la versión definitiva y el producto esperado es un texto. Esto es, un objeto comunicativo descriptible en varios niveles: globales, como el de la coherencia, y locales, como el del léxico. Este objeto es producido bajo el efecto de una red de determinaciones lingüísticas (de significado, de forma, etc.) y extralingüísticas (culturales, ideológicas, psicológicas, situacionales, etc.). El estudio no solo se enfoca en las primeras, pues indaga la escritura de textos existentes en un contexto social auténtico y producidos en una situación de evaluación escolar.

Las pruebas de escritura del SERCE consideran que:

- en el contexto escolar pueden escribirse textos significativos para la vida extraescolar;
- el escritor debe contar con la posibilidad de trazar un plan de lo que habrá de escribir, mentalmente o por escrito;
- ese plan se define a partir de conocer qué clase de texto se escribe, para qué y para quién;

- los escritores “novatos” y, además, estudiantes de currículos latinoamericanos diversos, deben contar con orientaciones acerca de la función del plan y la producción final;
- esos escritores deben recibir sugerencias de revisión concretas;
- todo escritor que no tiene la posibilidad previa de acopiar información acerca del tema puede explayarse sólo si este le resulta conocido;
- el tema determina en buena medida la motivación por la escritura y
- la comparabilidad de las producciones debe asegurarse a partir de las informaciones dadas en las consignas o instrucciones de escritura.

Las características enumeradas han sido atendidas al diseñar las pruebas.

6^{to.}

EVALUACIÓN DE ESCRITURA

Cuadernillo 1

Esta prueba sirve para evaluar tus habilidades de escritura.
Empieza por escribir tu nombre y tu apellido:

- La prueba se resuelve siguiendo tres pasos:

Paso 1

 Hacer un borrador o poner ideas “en sucio”.

Paso 2

 Pensar cómo mejorar el borrador.

Paso 3

 Pasar el borrador “en limpio”.
- Primero, debes leer atentamente qué tema hay que tocar y qué tarea hay que hacer en cada paso. Luego, debes trabajar.

ESPERA

D E C 1
 ESCRITURA
 6° Básico
 Cuadernillo 1
 Versión estándar

Se da la posibilidad de desarrollar un proceso de escritura. Se orienta el proceso indicando las funciones de los “pasos”.

- Imagina que se va a publicar una enciclopedia sobre el mundo animal para niños que viven en otro planeta y que no conocen a los animales del nuestro. A ti te encargan que escribas sobre el perro.

Paso 1

- Completa este borrador. El borrador sirve para que pongas las principales ideas; por eso, si una palabra te recuerda una idea, basta con que escribas una palabra.

El perro

Características físicas	Alimentación	Costumbres	Relación con las personas
-------------------------	--------------	------------	---------------------------

Se explicita para quién se escribe y qué sabe sobre el tema. Se indican el tema global y los subtemas que deberán expandirse, así como la función del borrador. Las instrucciones limitan el grado de desarrollo del tema y pautan el tipo textual y el género.

Paso 2

- Vuelve a leer lo que escribiste y piensa cómo mejorarlo. Por ejemplo:
 - cómo referirte a los perros en general y no al tuyo.
 - cómo desarrollar y organizar todos los temas pedidos.
 - cómo escribir en forma completa las palabras y las frases.

Se dan sugerencias para el pasaje del borrador al texto definitivo.

Paso 3

- Teniendo en cuenta todo lo que pensaste, transforma el borrador en texto. No olvides ponerle un título.

Se recuerda la relación entre el borrador, la revisión y la escritura del texto definitivo. Se alude al título, uno de los rasgos más solicitados como marca de "texto final".

En tercer grado, el texto pedido es "funcional", es decir, tiene una función práctica: la lista. En uno de los cuadernillos se trata de una lista de tareas y en el otro, de recomendaciones médicas. Los temas respectivos son, por tanto, tareas domésticas y escolares, y recomendaciones para cuidar la salud.

En cuanto a la estructura, ambas listas son textos descriptivos: el tema se subdivide, en un caso, en dos subtemas (tareas para la escuela y tareas para el hogar) y en el otro, en tres (recomendaciones para no tener gripe, para tener dientes sanos, para no tener diarrea). La situación comunicativa es escrita pero también informal, porque la lista es, en general, un texto para uso personal o de pocas personas allegadas (como la familia, en el caso de las recomendaciones médicas recibidas que se sugiere compartir).

Los textos pedidos en sexto grado son descripciones enciclopédicas presentes en la vida estudiantil. Los temas son el perro y el pan, la estructura es la misma que en tercer grado (descriptiva) y está organizada en cuatro subtemas: para el perro, características físicas, alimentación, costumbres y relación con las personas; para el pan, aspecto exterior, ingredientes, modo de preparación y formas de consumo. En ambos casos, por tratarse de textos enciclopédicos para ser leídos por otros con quienes no se plantea una relación familiar, la situación comunicativa se caracteriza por ser escrita y formal.

Lo dicho sobre la coincidencia de estructuras, la cantidad de subtemas y la variación del grado de formalidad de la situación permite apreciar la progresión en la dificultad de tercer grado a sexto pensada para las pruebas, aunque las diferencias temáticas impiden considerarlas equivalentes dentro de cada grado, como veremos en el capítulo 6.

Recapitulando, el esquema:

Planificación → Revisión → Puesta en texto

se tradujo en las pruebas de este modo:

Paso 1 → Paso 2 → Paso 3 = Proceso

A su vez,

Paso 3 = Producto: un texto auténtico

En el capítulo siguiente se detallan los aspectos evaluados en el proceso de escritura y en el producto o texto definitivo.

5 Aspectos de la escritura indagados por el estudio



DIVERSOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ESCRITURA han sido estudiados a través de las pruebas del SERCE. Aquí se describen, primero, los aspectos “básicos”, que expresan algunos datos fundamentales sobre la escritura de los estudiantes de tercero y sexto grados de los países participantes. Luego se describen los aspectos del proceso o relación entre la planificación y la puesta en texto (el “Paso 2” o “Revisión” es de concreción mental y no sobre el papel, por lo que solo nos atreveremos a hacer algunas interpretaciones vinculando puntos de los otros dos pasos). Seguidamente, se definen los aspectos evaluados en el producto de acuerdo con las pruebas y sus instrucciones.

Aspectos básicos

Son “aspectos básicos” los que ofrecen una idea general sobre la motivación de los estudiantes hacia la escritura y la cantidad de ellos que escribe 1) en la lengua pedida, 2) manteniendo el esquema organizativo y temático inicial del borrador en el texto y 3) textos y no palabras o frases inconexas. Los datos que se ofrecen son los porcentajes de estudiantes que:

- dejan la prueba en blanco,
- escriben sólo el borrador o sólo el texto,
- mantienen los subtemas y la estructura textual entre el borrador y el texto,
- escriben en la lengua pedida y
- escriben un texto y un no texto.

Describimos tales aspectos a continuación.

Pruebas en blanco. Indica qué porcentaje de estudiantes dejan la prueba en blanco, por ausencia de lectura, de escritura o desmotivación.

Escritura de sólo borrador o sólo el texto. Expresa en qué medida los estudiantes se agotan en el primer esfuerzo (el borrador) o siguen el hábito de escribir sólo el texto final de una vez.

Mantenimiento del tema y de la estructura. Indica si el estudiante sigue un proceso de escritura en el que los subtemas básicos y la estructura se mantienen. Si el borrador presenta una descripción y el texto definitivo una anécdota, podría haber ausencia de comprensión de la escritura como proceso.

Escritos en la lengua pedida. El aspecto recoge si los estudiantes emplean signos que corresponden a nuestro alfabeto y conforman al menos una mayoría de palabras en la lengua pedida: castellano, y portugués en el caso de Brasil.

Escritura de textos y no textos. Este estudio denomina “no textos” a las palabras aisladas, las oraciones únicas, las series de enunciados u oraciones sin ligazón entre sí (como mi “mamá es buena mi papá trabaja un señor está alegre”) y la repetición de una misma frase a la manera de una plana (“Yo escribo cinco oraciones. Yo escribo cinco oraciones”). Los no textos, por más

que sean extensos, no tienen un tema común e indican la falta de comprensión o de conocimiento de, al menos, la noción de coherencia del texto.

Cuadro 1 Aspectos básicos evaluados

Escritura

Escritura sólo del borrador o sólo del texto

Mantenimiento del tema y la estructura

Escritos en la lengua pedida

Escritura de textos y no textos

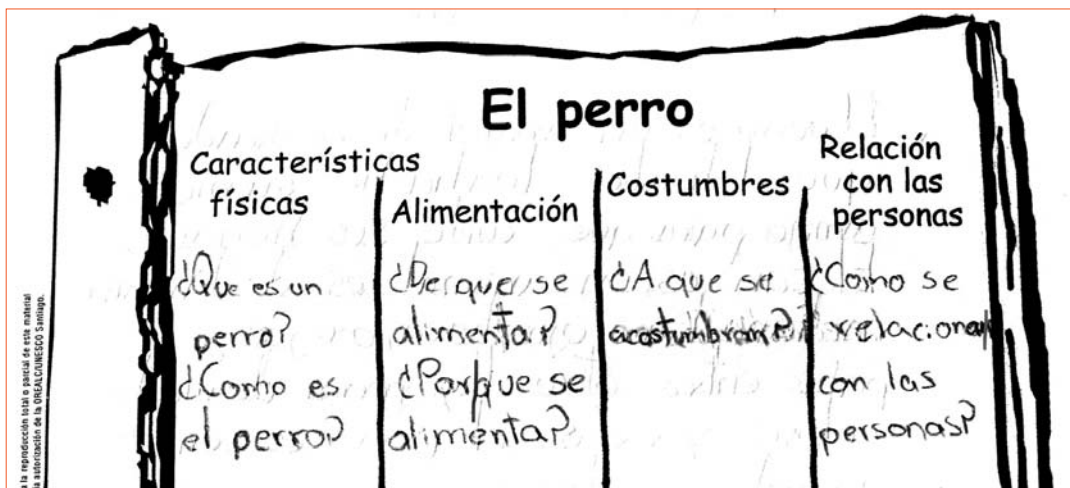
Aspectos estudiados en el proceso de escritura: del borrador al texto final

Los aspectos considerados para evaluar el proceso son los siguientes:

- la adecuación a la instrucción del tema, el tipo de texto y la situación comunicativa tanto en el borrador cuanto en el texto,
- el número de ideas en el plan inicial y la versión final y
- la función comunicativa del borrador y del texto final.

Se definen a continuación estos indicadores.

Adecuación a la instrucción del tema, el tipo de texto y la situación comunicativa tanto en el borrador cuanto en el texto. Indica si el estudiante interpreta correctamente la instrucción y reconoce que durante un proceso de escritura pautado deben mantenerse los aspectos básicos del tema, el tipo de texto y la situación comunicativa solicitados. Véase el “Ejemplo 2”, en esta página y la siguiente:



"Los perros del mundo"

- ① El perro es un animal domesticado que el hombre lo ha hecho su mejor amigo para que cuide sus hogares. El can es un animal, es de tamaño mediano, tiene ojos, boca, orejas, patas entre otros. Hay perros de muchos colores y razas, el perro es un animal muy bonito.
- ① El se alimenta de alimento para perro y sobros de comida, bebe agua, además les gusta los huesos y todo lo que se encuentren en el camino. El perro se alimenta para poder vivir. El perro se acostumbra a dormir, comer y andar en la calle.
- ① El perro se lleva muy bien con las personas



Ejemplo 2. El niño muestra comprender la instrucción, reconocer la función del borrador (en

la página anterior) y del texto (arriba) y establecer una relación entre ambos. Es interesante notar

que en el borrador se plantean preguntas organizadoras a las que responder en el texto final.

Mantenimiento y aumento de ideas. Indica en qué medida los estudiantes conciben las informaciones que deben mantenerse o aumentarse entre el plan inicial y la versión final. Recuérdese que se trata de textos breves y pautados en los que la pérdida de ideas no implica ganar en concisión: más bien expresa agotamiento ante el esfuerzo realizado para redactar el borrador. Cuanto más se acerca el número de ideas esbozadas y pedidas al límite dado, más rico

se considera el texto desde el punto de vista informativo. Este aspecto no se indaga en borradores y textos no adecuados a lo pedido, ya que en esos casos no hay cantidad de ideas estipulada.

Funciones comunicativas del borrador y del texto. Si el borrador presenta marcas (tachaduras, oraciones fuera de “renglón”, ausencia de título, flechas, preguntas orientadoras, etc.) y el texto no (como en el “Ejemplo 2”), entonces se usan el borrador como texto para uno mismo con el fin de planificar la escritura y el texto definitivo como un texto para otros con el fin de comunicarles ideas. En cambio, si entre el borrador y el texto no hay diferencias (ambos muestran igual esmero por la presentación o igual descuido de ella), hay un índice de no reconocimiento de las funciones comunicativas del borrador y del texto.

Cuadro 2 Aspectos evaluados en el pasaje del borrador al texto definitivo

Paso 1 Borrador	Paso 3 Texto definitivo
Adecuación del tema, el tipo de texto y la situación comunicativa a lo pedido	Adecuación general del tema, el tipo de y la situación comunicativa a lo pedido
Número de ideas adecuadas	Mantenimiento o aumento del número de ideas adecuadas
Función “para uno” del borrador	Función “para otros” del texto

Aspectos estudiados en el producto de la escritura o texto final

Los aspectos evaluados en el producto de la escritura se agrupan en tres bloques que responden a un grado creciente de generalidad y ajuste a la instrucción.

Aspectos referidos a todo escrito

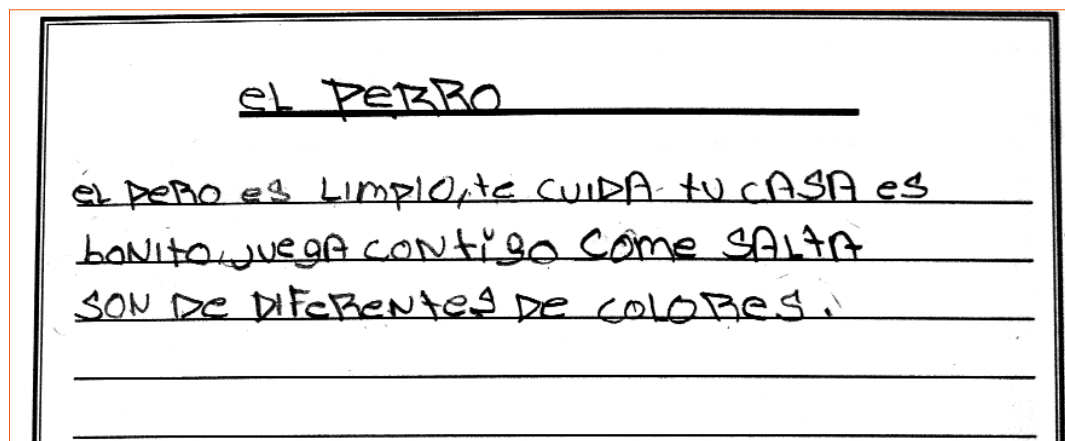
El bloque comprende todos los escritos, adecuados o no, completos, incompletos o constituidos por una sola palabra. En él se analiza:

- el porcentaje de estudiantes que escribe con una caligrafía que permite leer clara y fácilmente la mayoría de las palabras,
- la distribución y el promedio de palabras escritas,
- la distribución y el máximo de palabras que constituyen errores de léxico y
- el promedio y el máximo de palabras que presentan errores de ortografía (solo en sexto).

A continuación se definen los aspectos.

Escritura sin problemas de caligrafía. Como se ha dicho, en las pruebas se diferencia la codificación no alfabética, solo de grafemas o en otra lengua, de la codificación alfabética en cas-

tellano o portugués. Esta última se subclasifica en 1) la que no presenta problemas de caligrafía y 2) la que los presenta. Un escrito excluye problemas de caligrafía cuando el trazado de las letras, sus enlaces y los espacios que se dejan entre palabras permiten observar si el estudiante conoce el uso normado de mayúsculas, los límites entre palabras, las diferencias entre grafemas, etcétera.



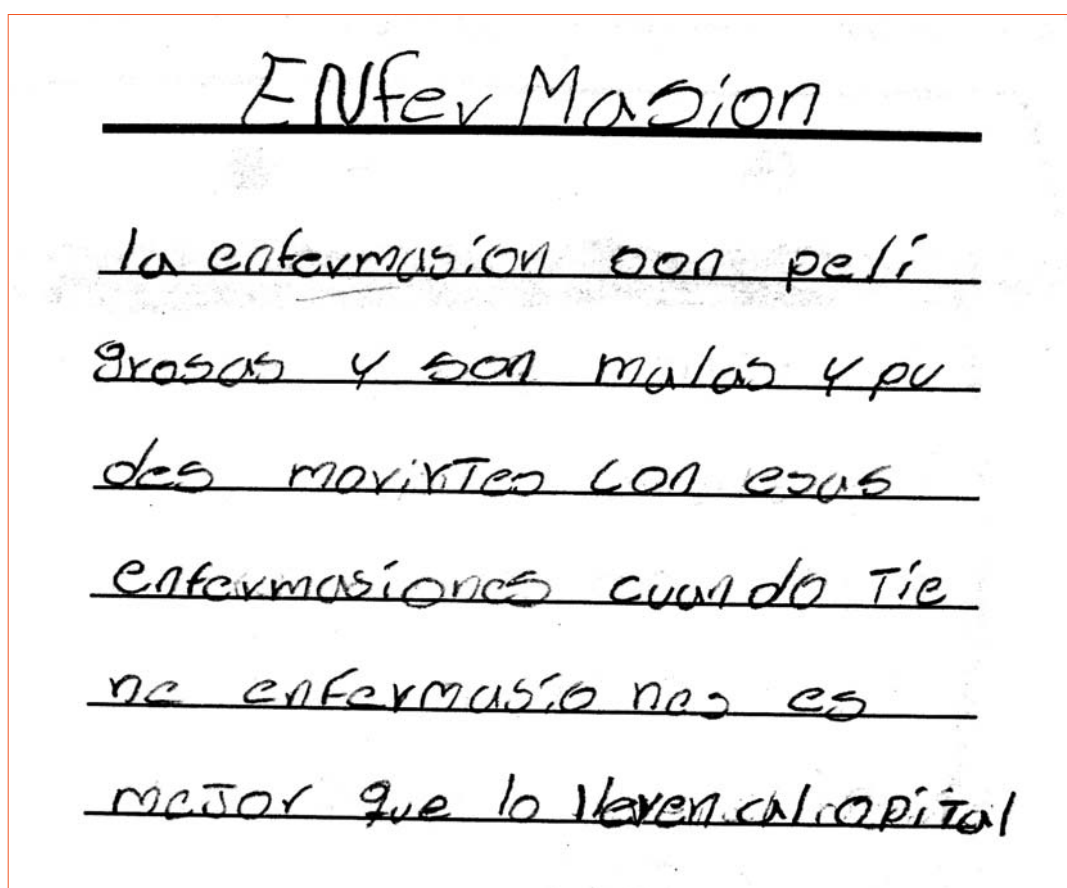
Ejemplo 3. Este estudiante de sexto grado usa mayúsculas y minúsculas según un criterio personal. El problema se considera caligráfico porque es sistemático: está presente en todo el texto.

Palabras: distribución y promedio. La palabra es la mínima unidad lingüística con sentido que considera el estudio y es la mínima expresión que puede esperarse dentro de la codificación en castellano (y portugués). Hay casos en los que solo se ha escrito una palabra; casos en los que se han escrito unas pocas que, sin embargo, no llegan a constituir una oración y casos donde se han escrito oraciones compuestas por un número relativamente alto de palabras. Por otra parte, este índice se combina con otros y sirve de base, por ejemplo, para determinar la proporción de errores de léxico (o palabras inexistentes en la lengua) y el promedio de errores ortográficos (este último aspecto solo en sexto grado). Si hay al menos una palabra, es posible analizar el léxico y la ortografía.

Léxico: distribución y máximo. Es un error de léxico el uso de una palabra inexistente en la lengua (“crocantez”, “elevadura”) o empleado con significado erróneo (“glóbulo de la oreja”, “mamífero articulado”). En relación con las palabras el dato muestra cuántas desconoce el alumno, a diferencia de “ortografía” (sexto) que indica cuántas conoce pero escribe sin seguir las normas (para más detalles, véase el *Manual para la evaluación de las pruebas de escritura*). El “Ejemplo 4”, en la página siguiente, muestra errores de léxico.

Ortografía: distribución y promedio. La indagación de la ortografía, cuyo desconocimiento constituye un frecuente factor de estigmatización social, considera el uso normado de mayúsculas (en nombres propios y al comienzo de oración), el uso correcto de contracciones, nexos coordinantes antes de vocal similar, tildes, grupos “-mp-”, “-mb-”, “-aba”, “-sión”, “-ción” y,

en general, cualquier empleo erróneo de la escritura que no se confunda con una dificultad general en la caligrafía. Su análisis sirve para comparar resultados de países cuyos currículos consideran que la ortografía debe ser enseñada tempranamente o lo contrario. También para estudiar si al detenerse en las normas el escritor aprendiz pone menos atención en aspectos globales del texto como la coherencia, según sostienen algunos teóricos.



Ejemplo 4. El niño escribe 24 palabras y tiene 5 errores de léxico, 2 por desconocer las palabras "enfermedad" y "enfermedades" y recomponerlas como "enfemasion" y "enfemasiones" (probablemente por la cercanía de "recomendaciones"), y 3 por desconocer "puedes", "morirte" y "hospital".

Aspectos referidos a todo escrito que es un texto

Comprende todos los productos que son textos, adecuados o no a la instrucción dada; es decir, quedan excluidos los no textos, como las palabras sueltas o la sola palabra.

En los textos se evalúa:

- la coherencia en el título,
- la coherencia en la distribución de la información y
- la coherencia en la progresión de la información.

Además, los textos se subclasifican en dos categorías:

- textos adecuados a la instrucción y

- textos no adecuados a la instrucción.

Los textos no adecuados se subclasifican, a su vez, en las siguientes clases:

- copia,
- cuento,
- anécdota,
- otra descripción y
- otros.

A continuación se definen los aspectos.

Texto. Es la máxima unidad comunicativa que considera el estudio (el borrador y su proceso de transformación no se incluyen en ella por no ser comunicativos para otros). En teoría, para ser tal, un texto debe cumplir con diferentes reglas: ser coherente, explicitar su coherencia mediante marcas de cohesión, tener y sostener un propósito, resultar aceptable para el receptor, transmitir información nueva, ser relevante en la situación comunicativa para la cual se lo produce, entre otros aspectos. En los hechos, los textos tienen fallas en uno o más de esos planos y sin embargo, son textos, en oposición a los no textos.

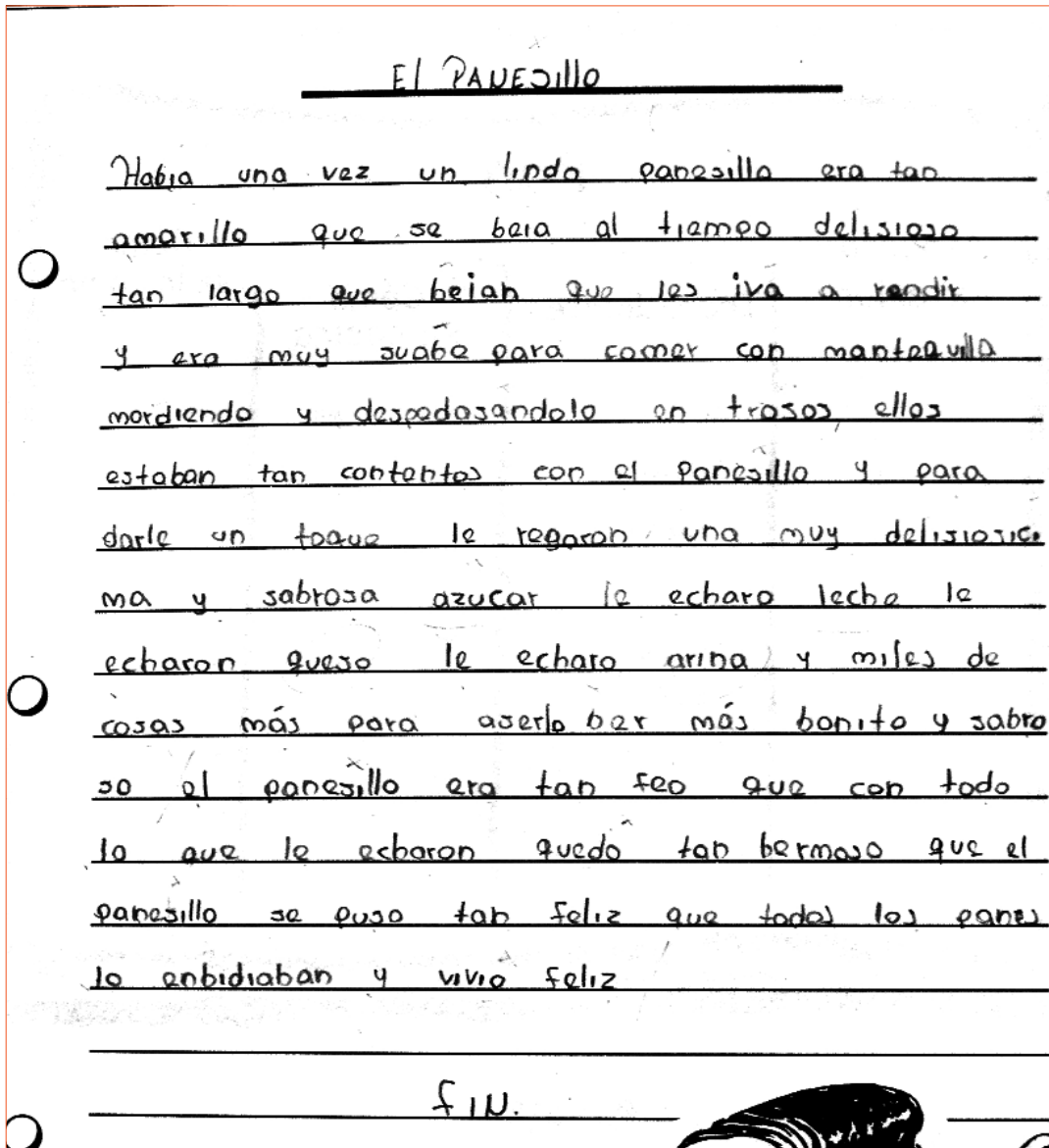
No texto. El estudio considera “no texto” la palabra sola, la frase sin sentido o a la serie de palabras o frases sin ligazón semántica entre sí.

Título coherente. Junto con la distribución y la progresión de la información, este aspecto constituye un índice de la coherencia del texto. El título expresa si el escritor designa el tema de su texto (“El perro”, “Cómo es el perro”, “El pan”, “Una comida básica”) o indica su clase (“Descripción del perro”, “Lista”).

Distribución coherente de la información. En la descripción y la explicación, indica si las ideas englobantes están antes que las englobadas, como anticipo, o si están después, como síntesis, y si las ideas referidas a un mismo subtema están agrupadas o, por el contrario, las informaciones se encuentran entremezcladas; por ejemplo, el desarrollo del subtema “ingredientes del pan” puede aparecer dos veces, interrumpido por el desarrollo del subtema “aspecto exterior del pan”, y habrá un error de distribución de la información. En los textos instruccionales estos problemas se expresan frecuentemente como desorden de las acciones que deben realizarse; en los narrativos, como ausencia de una parte de la secuencia que no puede inferirse o como contradicción entre dos componentes del mundo ficcional creado. Véase el “Ejemplo 5” en la página siguiente.

Progresión coherente de la información. Un texto es coherente cuando lo dicho antes se retoma para agregar algo nuevo. Si la información no avanza, existe un problema de progresión de la información. La reiteración de la información no es una reiteración de palabras y, por tanto, es diferen-

te del problema llamado comúnmente “riqueza de vocabulario”. El factor al que se hace mención se sitúa en la organización semántica del texto. Véase el “Ejemplo 6”, en la página siguiente.



Ejemplo 5. En este cuento “el panecillo” tiene hasta la décima línea una serie de rasgos positivos que ciertas personas van acrecentando. De pronto pasa a ser “tan feo” que queda “hermoso” con “todo lo que le echaron”: hay una contradicción entre el panecillo representado al principio y al final. Otra contradicción surge de la súbita personificación del panecillo y de otros panes que lo envidian.

Textos no adecuados. Son no adecuados aquellos textos que no presentan el tema, el tipo de texto y la situación comunicativa solicitados por la instrucción. Se los subclasifica en copias (de la instrucción), cuentos, anécdotas, otras descripciones (diferentes de la pedida) y otros (textos híbridos —a medio camino entre un cuento y una descripción, por ejemplo— o textos cuyo género no fue mencionado antes, como la receta o la publicidad). Los tres rasgos

—tema, tipo de texto y situación comunicativa— definen la adecuación; así, si el texto toma solo el tema “pan” para construir un relato y no una descripción enciclopédica, se lo considera no adecuado (véase el “Ejemplo 7” en la página siguiente). La adecuación a la instrucción expresa la construcción de un texto para un contexto extraescolar auténtico.

Tarea 6

● Pase en limpio, en forma ordenada y clara, la lista de recomendaciones, y póngale un título.

Las recomendaciones

Lavarse los dientes después
de cada comida.

No salir a la calle
sin sombrilla si esta
lloviendo.

No comer cosas malas.

No ensuciar la comida.

Salir con capa y estar
con paraguas si llueve.

Lavarse los dientes con agua
y pasta.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta material
sin previa autorización de la ODECA/COMESCA Santiago.

Ejemplo 6. La idea de protegerse de la lluvia aparece dos veces e impide que la información sea

nueva y avance. En cambio, aunque esté mal distribuida, la referida al lavado de los dientes progresa.

Texto adecuado. Es el que presenta el tema, el tipo de texto y la situación comunicativa propuestos por la instrucción. En tercer grado, listas de tareas para la casa y el hogar (cuadernillo 1) y de recomendaciones médicas (cuadernillo 2), las cuales se solicita sean descriptivas y se inscriban en una situación comunicativa escrita que puede ser informal; en sexto grado, textos descriptivos enciclopédicos sobre el perro (cuadernillo 1) y el pan (cuadernillo 2), inscriptos en una situación comunicativa escrita y formal.

El perro Vegetariano

○ - había un vez un perro llama-
do Iguer.

Iguer vivía en la selva del
Amazona, era muy lento cual le
dificultaba cazar animales.

Un día tenía mucha hambre
y se fue a cazar, pero la tarde
e Iguer estaba muy cansado y
no pudo agarrar nada ¡oh! ya
se estaba muriendo de hambre.

Y no tenía otra opción, comer
vegetales le quedaba y haci
e Iguer se acostumbró a comer
vegetales, frutas y hojas.

○



Ejemplo 7. El tema "perro" se toma de la narración, ni la objetividad y la formalidad características de la descripción enciclopédica. para construir un cuento. El texto no tiene la forma de la descripción, sino descripción enciclopédica.

Aspectos referidos a todo texto adecuado a la instrucción

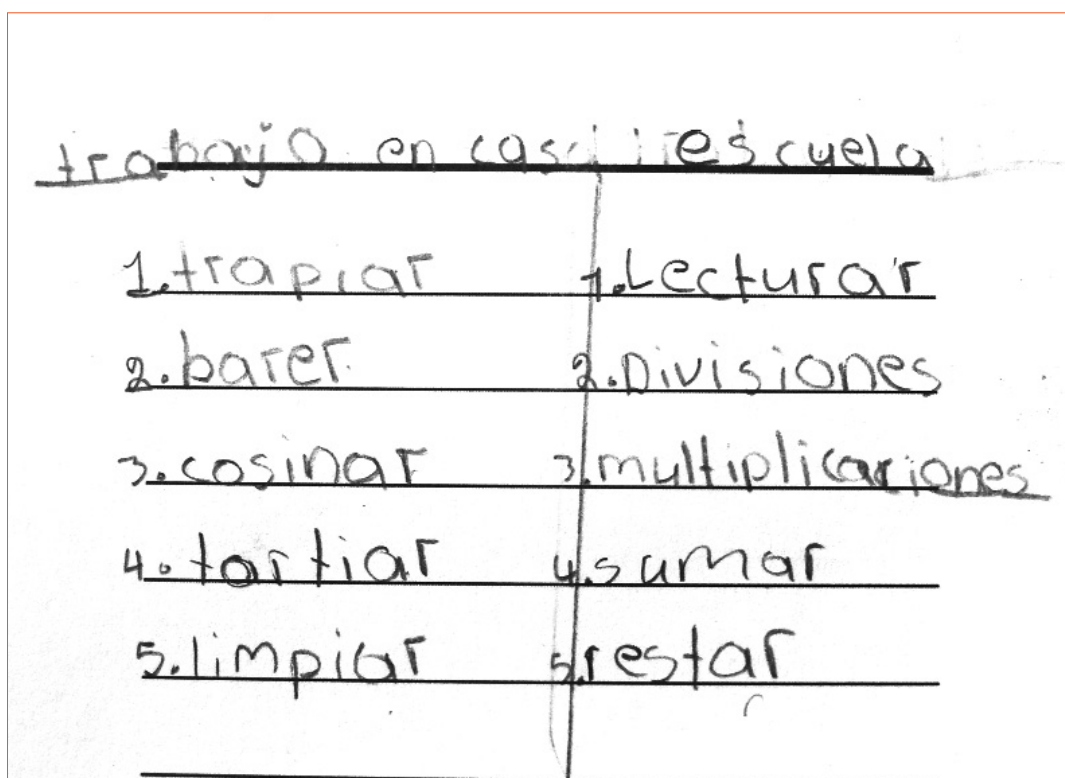
Este bloque de datos incluye solo aspectos de los textos adecuados a la instrucción o consigna, es decir, de los que siguen el tema, la estructura y la situación comunicativa solicitados.

Estos aspectos son los siguientes:

- en tercer grado, el formato y
- en sexto, el registro o adecuación a la situación formal y escrita.

Definimos los aspectos a continuación:

Formato (tercero). Este aspecto evalúa si el texto presenta una estructura descriptiva siguiendo un formato de la lista: mediante la disposición de los elementos uno debajo del otro, mediante su separación con signos de puntuación, mediante el encabezamiento de cada término con un número, etc. El formato es un indicador de la concepción espacial del texto y, al menos en parte, de cómo decir lo que se quiere decir (véase a continuación el “Ejemplo 8”).




Ejemplo 8. El estudiante separa mediante una línea las tareas escolares de las hogareñas; usa números para cada ítem de ambos subtemas; lista todos los elementos pedidos, ubicándolos, dentro de la columna correspondiente, uno debajo del otro.

Registro (sexto). Los textos enciclopédicos adecuados en general a la situación comunicativa pueden presentar, sin embargo, problemas de registro puntuales. Los errores de registro se observan en el plano del vocabulario y en el de la sintaxis. En el primer caso, se emplean términos propios de situaciones informales (“el perro es un animal doméstico q’ come y caga dos veces por día”) o subjetivos (“es divino y buenísimo”). En el segundo caso, se observan construcciones propias de textos orales, como las frases trucas y las preguntas de constatación de la participación del interlocutor en el diálogo (“qué le vamos a hacer, si tiene esas costumbres, ¿no?”) o la primera y la segunda persona, en vez de la tercera (“Cuida a tu perro y él cuidará de ti en cualquier apuro en que te encuentres”). Véase el “Ejemplo 9” a continuación.

El Pan

- Es una masa blanda y muy rica los (ingredientes son):
 1/4 de Harina.
 2 tazas de agua.
 1/2 de levadura.
- ¿Cómo hacerlo?
 amasamos los ingredientes dados luego se deja reposar, después se le da una forma de pan y se introduce en el horno...
 después de un tiempo lo sacas y ya está tu Pan



4

Ejemplo 9. Los errores de registro son los siguientes: usos informales de la flecha y de la tipografía en la escritura final de

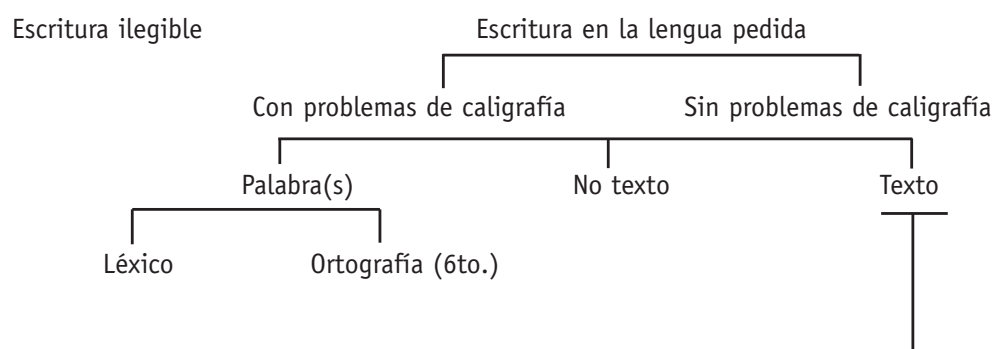
"pan", empleo de la segunda persona en "sacas" y "tú" y expresión subjetiva en "muy rico". En el texto predominan la

tercera persona y el modo impersonal, por lo que es en general objetivo y formal y, por tanto, adecuado a lo solicitado.

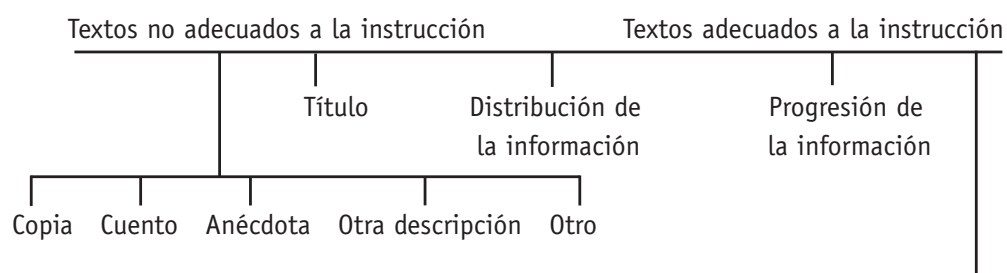
Para sintetizar los aspectos evaluados, a continuación se presenta una serie de tres cuadros. Cada aspecto evaluado es retomado y desagregado, lo cual se indica con líneas descendentes. La serie va de los aspectos más elementales de la escritura (como el hecho de trazar unas letras o un dibujo) hasta los más complejos (como la composición de un texto adecuado al

tema, a la situación comunicativa y a la estructura solicitados). Esta serie de cuadros representa una esquematización del orden que se siguió al codificar las pruebas de escritura (véase LLECE-SERCE, Atorresi, 2005 y 2006).

Cuadro 3 Aspectos evaluados en todo escrito



Cuadro 4 Aspectos evaluados en todo escrito que es un texto



Cuadro 5 Aspectos evaluados en todo texto adecuado

Formato (3ro.)

Registro (6to.)

Palabras según el género de los estudiantes y otros aspectos evaluados

En este apartado se mencionan otros aspectos de la escritura evaluados mediante el cruce de datos indagados en el producto.

Comparación del porcentaje de tipos de textos descriptivos y narrativos. Permite observar si hay diferencias estadísticas significativas a favor de la narración frente a la descripción; esto podría indicar tanto la fuerza de la narración en la constitución de la subjetividad y la sociedad (Bruner, 1990) cuanto su refuerzo en las prácticas de aula en detrimento de la escritura de textos que se acercan al saber científico, como los enciclopédicos.

Comparación del porcentaje de textos descriptivos y narrativos coherentes. Permite analizar si la fuerza de la narración en la constitución de lo social y de la subjetividad requiere

de todos modos procesos de enseñanza específicos, y en qué grado el pensamiento lógico y su expresión escrita son adquiridos en el proceso de escolarización.

Relación entre, por un lado, la codificación sin problemas de caligrafía y, por otro, la cantidad de palabras y el género. Entrega una aproximación a lo señalado por diferentes estudios: que las niñas tienen más y mejor expresividad y más altos logros en Lenguaje que los niños por condicionamientos innatos, y que la cultura escolar no logra igualar los aprendizajes de niñas y niños en Lenguaje.

Relación entre la cantidad de errores de ortografía y la coherencia. Si se observa que los textos con menos porcentaje de errores de ortografía son coherentes, se tiene un indicador de que la aplicación de reglas superficiales, como las ortográficas, no impide al escritor aprenderse a centrarse en aspectos profundos del texto como la coherencia. Si, a la inversa, se observa que la menor cantidad de errores ortográficos está asociada con la incoherencia, se tiene un indicador de que los escritores aprendices se detienen en aspectos superficiales que obstaculizan la organización del texto.

En este capítulo hemos definido los diferentes aspectos evaluados por las pruebas de escritura del SERCE. En total, fueron 33 índices para tercer grado y 35 para sexto. En el siguiente capítulo presentaremos la metodología de análisis y expondremos los resultados.

6 Resultados del estudio de escritura



De acuerdo con el propósito analítico, descriptivo y divulgativo de este estudio, los resultados se obtuvieron siguiendo la Teoría Clásica de los Test. Se calcularon la frecuencia y los porcentajes de cada uno de los indicadores de la mayor parte de los aspectos evaluados; en otros casos se calcularon medias y se combinaron frecuencias y porcentajes.

LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA ESCRITURA, anteceditos por una breve introducción a la metodología de análisis que se complementará en un reporte técnico, son el objeto de este capítulo.

Introducción a la metodología de análisis

Los resultados del estudio de la escritura de los niños latinoamericanos y caribeños de tercero y sexto grados se obtuvieron de una muestra aleatoria de dos bases de datos depuradas, una para cada grado evaluado. Las bases corresponden, en su mayoría, a los años 2005 y 2006 (para más detalles véase LLECE-SERCE, 2008, Anexos: Cuadro A 2; p. 79).

La muestra, de 10.179 pruebas de tercero y 9817 pruebas de sexto, representa con 95% de confianza y 5% de error de precisión a más de 6 millones de estudiantes de cada grado.

Como hemos dicho, este estudio de la escritura es descriptivo y analítico. Por esta razón los resultados se calcularon índice por índice, después de haber descartado los que presentaban fallas de precisión y consenso (p. 25).

Se efectuó un análisis clásico en el que se calcularon la frecuencia y los porcentajes de los indicadores de la mayor parte de los aspectos evaluados; en otros casos se calcularon medias y se combinaron frecuencias y porcentajes entre aspectos.

Para todos los índices o aspectos evaluados se calculó, además, el valor de la diferencia entre países: si esta es estadísticamente significativa —y positiva o negativa para un país en relación con otro— o si no lo es (véase LLECE-SERCE, *Reporte técnico de las pruebas de escritura*, en prensa).

La significación estadística relativa a la magnitud entre dos datos informa la probabilidad de que una diferencia se deba o no al azar. Es decir, indica la probabilidad de que la diferencia entre dos valores sea “real” y no “aparente”; por ejemplo, la probabilidad de que los resultados promedio de diferentes grupos de estudiantes en “títulos coherentes” indiquen diferencias ciertas en su desempeño o de que no haya una “verdadera” diferencia a pesar de que los valores sean distintos.⁹

Un nivel de confianza de 95% expresa que, si el experimento de ex-

⁹ La exposición metodológica que se hace al comienzo de este capítulo simplifica las operaciones realizadas, así como sus significados y razones, a fin de facilitar la lectura de un reporte general y no exclusivamente metodológico. En el *Reporte técnico de las pruebas de escritura* (LLECE-SERCE, en prensa) los métodos y las técnicas de análisis y procesamiento se exponen con el detalle y la precisión que amerita un lector experto en ese campo.

traer una muestra se repitiera un número muy grande de veces y si se calcularan cada vez las diferencias entre países, los resultados se deberían al azar menos de 5% de esas veces o, lo que es lo mismo, que 95% de las veces los resultados se deberían a que efectivamente existen diferencias entre países en el universo hacia el que se hacen inferencias a partir de cada muestra.

Contando con las certidumbres mencionadas arriba respecto de la baja probabilidad de que los resultados se deban al azar, conocer qué países logran resultados significativamente positivos y negativos es de gran importancia para acompañar los procesos de interpretación de los resultados y recomendar acciones o tomar decisiones de mejora.

Ahora bien, la relevancia pedagógica de un resultado se determina mediante juicios de expertos. Para establecer si las magnitudes y las direcciones de las diferencias son o no importantes y pueden contribuir en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, se apeló a la significación práctica (Howe & Eisenhart, 1988), que es pedagógica en este estudio.

La significación pedagógica es entendida como la potencialidad de los datos para aportar o confirmar conocimientos sobre la escritura de los estudiantes a partir del análisis de las diferencias estadísticas, de la consideración de estudios anteriores en el mismo campo de aplicación y de informaciones adicionales como los contenidos curriculares. Nuestras interpretaciones hacen referencia a posibles causas de los resultados y no sustituyen, por supuesto, los análisis de los factores explicativos del desempeño.

Los aspectos evaluados en cada grado se informan en relación con cada participante, con el puntaje promedio de los países y el puntaje promedio del total de América Latina y el Caribe. El promedio de los países es la media aritmética de los promedios nacionales y excluye al estado de Nuevo León por no ser un país. El total de América Latina y el Caribe ofrece la media de los valores individuales de los estudiantes ponderada en función de su número y excluye, por la razón ya esgrimida, a Nuevo León. Así, por ejemplo, dado su tamaño poblacional, México tiene mayor ponderación que Uruguay y El Salvador; por lo dicho, se verá que la puntuación total de América Latina y el Caribe será ligeramente diferente de la suma del promedio de los países. Como se anticipó (p. 26), en el promedio, en el total regional y en las estimaciones por país no se consideran los datos de Costa Rica.

Los resultados se presentan por dimensión evaluada: proceso de la

Para todos los aspectos evaluados se calculó también el valor de la diferencia entre países; es decir, si esta es estadísticamente significativa. La significación estadística indica la probabilidad de que la diferencia entre dos valores sea “real” y no “aparente”. Conocer qué países logran resultados significativamente positivos y negativos es importante para interpretar resultados y tomar decisiones.

La relevancia pedagógica de los resultados del estudio parte de los cálculos estadísticos y se determina mediante juicios de expertos. Para establecer si las magnitudes y direcciones de las diferencias contribuyen en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se apeló a la significación pedagógica. La significación pedagógica se entiende como la potencialidad de los datos para aportar o confirmar conocimientos sobre la escritura de los estudiantes.

escritura y producto de la escritura. Dentro del producto, las dimensiones se exponen desde las más simples —el nivel de la palabra, por ejemplo— hasta las más complejas —el nivel del texto—. Dentro de cada dimensión se plantean las consideraciones correspondientes a cada grado: tercero y sexto.

Se efectúan comparaciones entre grados solo en los índices que no dependen de las particularidades de las instrucciones dadas (la escritura en oposición a la prueba en blanco, por ejemplo).

Asimismo hemos considerado de interés para futuras evaluaciones de la escritura esbozar interpretaciones sobre dos índices en los que el tamaño muestral efectivo resulta menor y, en consecuencia, descienden la confianza y la precisión planificadas (la comparación de resultados por cuadernillo, 1 y 2 de cada grado, por ejemplo) y cuando los datos de algunos países no satisfacen las condiciones de precisión y consenso.

Presentación de la información

El promedio de los países, que excluye al estado mexicano de Nuevo León, como se ha dicho, se denomina “Promedio países” en los cuadros y gráficos. El total de América Latina y el Caribe se designa como “Total AL y C” en los cuadros. Cuando en el texto se hace referencia a “los países” o “los participantes” se incluye al estado de Nuevo León para simplificar la redacción.

En los cuadros se emplea la convención “NS” (“no satisface”) cuando un dato no satisface los requisitos de precisión y consenso establecidos por el estudio (p. 25) y la convención “NA” (“no aplica”) cuando un dato no debe o no puede ser calculado para un país dados otros datos (por ejemplo, si un país tiene 0,00% en el intervalo 1 a 10 palabras escritas, no aplica calcular el promedio de errores de léxico en dicho intervalo).

En los gráficos comparativos, cada celda expresa la comparación entre un país mencionado en la fila y otro mencionado en la columna; se emplea la convención “▲” para indicar una diferencia estadística significativa y positiva del país citado en la fila en relación con el citado en la columna, la convención “▼” para indicar una diferencia significativa negativa entre el país mencionado en la fila y el mencionado en la columna y la convención “=” para representar la ausencia de diferencias significativas. Así, los gráficos deben leerse horizontalmente si se quiere comparar a un país con otro. La diferencia entre cada país y el promedio de los países se lee ubicando la fila correspondiente a cada país y analizando la primera columna del gráfico:

“Promedio países”. En las interpretaciones que mencionan diferencias estadísticamente significativas, positivas y negativas, la omisión de uno o más países debe entenderse como ausencia de diferencias.

Si se comparan cuadros de porcentajes y gráficos de significancia estadística, pueden observarse aparentes no correspondencias. Por ejemplo, entre dos países puede haber una diferencia porcentual pequeña y entre otros una diferencia igual o mayor que la primera y la convención del gráfico ser “=”. Esto se debe a que no siempre que haya diferencia porcentual habrá diferencia estadísticamente significativa, pues cuando se calcula esta última se ponen en juego otros factores, como la desviación estándar y la cantidad de evaluados. No se tratará, por lo tanto, de un error de cálculo o representación.

Para calcular cada aspecto se tomó el total de la muestra de cada país. Así, si un país tiene 57% de textos adecuados a la consigna, debe interpretarse que el resto, 43%, abarca no solo los textos no adecuados a ella, sino también los dejados en blanco, los ilegibles y los no textos. En algunos casos se aclara cómo se compone dicho resto o “complemento”.

I. Resultados básicos

En este apartado se exponen y comentan los resultados más elementales del estudio de la escritura. Se los llama “básicos” pues permiten tener una idea global de tres elementos clave en la escritura de los estudiantes de la región: 1) si acceden a ella y lo hacen en castellano (y portugués en el caso de Brasil), 2) si escriben el borrador y el texto manteniendo el esquema temático y organizativo inicial y 3) si escriben textos o, por el contrario, palabras u oraciones inconexas. Los resultados se ofrecen desagregados de la siguiente forma:

Resultados básicos

- Porcentaje de estudiantes evaluados que no escribe.
- Porcentaje que escribe sólo el borrador.
- Porcentaje que escribe sólo el texto.
- Porcentaje de estudiantes que escribe el borrador y el texto.
- Porcentaje de estudiantes que conservan el tema y la estructura desde el borrador hasta el texto final.
- Porcentaje de escritos en la lengua pedida.
- Porcentaje de textos y porcentaje de palabras y oraciones aisladas (no textos).

Los promedios regionales de pruebas en blanco son muy bajos: 1,34% en tercer grado y 0,43% en sexto. En principio podría afirmarse el mínimo rechazo de los estudiantes a la situación de escritura y evaluación.

Pruebas en blanco

Para comenzar se informan los datos totales de la región referidos a los estudiantes que dejan la prueba en blanco. Es importante recordar que se consideró prueba en blanco la que tanto en el espacio asignado al borrador cuanto en el establecido para el texto final no presenta ningún tipo de marca: ni una inicial, ni un nombre, ni un dibujo. El objetivo es, precisamente, deslindar estos casos de aquellos en los que los estudiantes al menos dibujan o escriben una palabra en la lengua pedida. Como puede observarse en el cuadro 6, los resultados son alentadores para la región en ambos grados.

Cuadro 6	Porcentaje total de estudiantes de AL y C que dejaron la prueba en blanco	
	Tercero	Sexto
	1,34	0,43

El cuadro 7 muestra a continuación cómo varía entre los países el porcentaje de estudiantes que dejaron la prueba en blanco.

Cuadro 7	Porcentaje total de estudiantes que dejaron la prueba en blanco, por país y grado	
	País	Tercero
Argentina	0,77	0,67
Brasil	1,67	0,33
Colombia	1,38	0,00
Cuba	0,00	0,00
Chile	2,95	1,00
Ecuador	1,86	1,97
El Salvador	0,33	0,00
Edo. de Nuevo León	0,23	0,48
Guatemala	1,91	1,83
México	0,72	0,12
Nicaragua	0,69	0,13
Panamá	0,13	0,05
Paraguay	5,14	3,43
Perú	0,43	0,44
Rep. Dominicana	2,89	1,24
Uruguay	1,45	0,03
Promedio países	1,49	0,75

En tercer grado el porcentaje de estudiantes cubanos que no escribe es 0%; en El Salvador, Nuevo León, México, Panamá y Perú es inferior a 1%; estos países, además de Cuba, se ubican por encima del promedio con diferencias estadísticamente significativas; los participantes restantes no tienen diferencias significativas respecto del promedio, salvo Paraguay (véase LLECE-SERCE, en prensa). En este país la cantidad de niños que no escribieron supera 5%; el resultado merece atención y podría relacionarse con situaciones como la cantidad de población que habla guaraní como primera lengua, la modalidad de enseñanza del castellano como segunda lengua o la motivación hacia su escritura.

En sexto grado se observan menos pruebas en blanco que en tercero, salvo en Ecuador, Nuevo León y, con una diferencia de 0,01% respecto de tercero, en Perú. Tienen diferencias estadísticas positivas respecto al promedio de los países Colombia, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá y Uruguay. Los restantes países no se diferencian significativamente del promedio de sexto grado en este índice, salvo Paraguay (LLECE-SERCE, en prensa), con un número considerable de estudiantes que dejan la prueba en blanco.

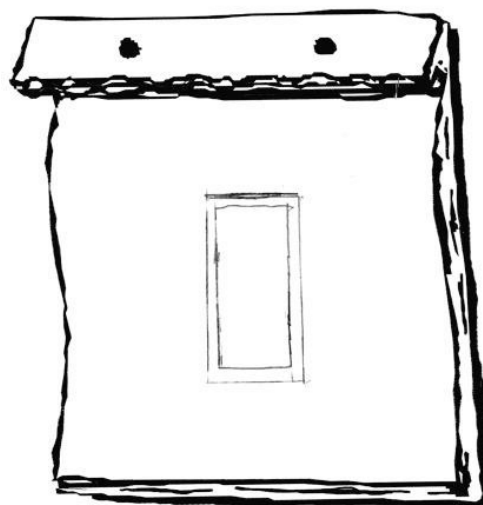
En principio puede afirmarse la fuerte motivación de los estudiantes a abordar la prueba o, más precisamente, el bajo rechazo a la situación de escritura y evaluación. Hasta este punto no podemos concluir nada acerca de la comprensión de las instrucciones escritas, el tiempo para desarrollar un escrito o la calidad de este, pues solo se indaga si los niños marcan o no el papel. A continuación refinaremos este análisis.

Escritura del borrador

En las páginas 65 y 66 (cuadros 8 y 9) se ofrecen los resultados referidos a los estudiantes que escriben borradores, lo que indicaría en principio que han atendido la primera parte de la prueba; sin embargo, al interpretar el dato es necesario tener en cuenta que el borrador se consideró escrito si contenía al menos una palabra o un dibujo y que, por tanto, aún no puede hablarse de comprensión de la instrucción y escritura alfabética propiamente dicha. Más adelante consideraremos el porcentaje de estudiantes que escribe el texto en la lengua pedida, además del borrador; el que recupera el borrador en el texto final y el que escribe el borrador y el texto de acuerdo con la instrucción, entre otros aspectos.

En todos los países la cantidad de estudiantes que escribe en el espacio del borrador es muy alta o alta desde el punto de vista pedagógico. Hay además un aumento considerable de estudiantes que escriben en el borrador en sexto grado. Al interpretar estos resultados parciales debe tenerse en cuenta que el borrador se consideró escrito incluso si tenía una palabra o un dibujo; por tanto, no se reportan aún la comprensión de la instrucción y la escritura alfabética propiamente dicha. Los resultados se ciñen a la motivación en un contexto de evaluación.

Ejemplo 10. *Expresión suficiente para que un borrador haya sido considerado escrito.*



Cuadro 8

Porcentaje total de estudiantes de AL y C que escribieron el borrador, por grado

Tercero	Sexto
97,69	99,13

En la página siguiente el cuadro 9 muestra que el porcentaje de estudiantes que escriben en el espacio del borrador es muy alto o alto desde el punto de vista pedagógico. En tercer grado se ubican con diferencias estadísticamente significativas sobre el promedio de los países Cuba, El Salvador y Nuevo León, y solo Paraguay debajo. En sexto grado Colombia, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá y Uruguay alcanzan diferencias positivas y estadísticamente significativas en relación con el promedio de los países, y nuevamente solo Paraguay se ubica debajo (LLECE-SERCE, en prensa), aunque sus resultados son pedagógicamente alentadores. Se aprecia también una inclinación considerable desde el punto de vista pedagógico al aumento de borradores escritos en sexto grado respecto de tercero.

Dos porcentajes complementan los de la escritura del borrador: el de quienes no lo escribieron, como es obvio, y también el de quienes lo escribieron y luego lo suprimieron, tal vez por considerarlo mal planteado o por concebirlo como algo que no debe ser mostrado a otros. Se trata de cifras mínimas; sin embargo, es importante tener en cuenta que algunos niños no comprenden que se les piden borradores para ayudarlos y para que se ayuden en el proceso de concretar un escrito y que, si los borran, imposibilitan la intervención oportuna del docente en el momento de la planificación.

Cuadro 9**Porcentaje de estudiantes que escribieron borrador, por país y grado**

País	Tercero	Sexto
Argentina	97,84	99,19
Brasil	97,19	98,72
Colombia	97,83	100,00
Cuba	99,82	100,00
Chile	96,02	99,00
Ecuador	97,40	97,96
El Salvador	98,65	99,71
Edo. de Nuevo León	99,65	99,52
Guatemala	97,42	98,00
México	98,69	99,88
Nicaragua	98,21	99,68
Panamá	99,20	99,95
Paraguay	94,40	95,84
Perú	98,31	99,18
Rep. Dominicana	95,19	98,33
Uruguay	98,15	99,88
Promedio países	97,62	99,02

Escritura de sólo el borrador o sólo el texto

Hay estudiantes que escribieron sólo el borrador o sólo el texto final. Nuevamente, no se diferencia aún si se han escrito palabras, oraciones o textos en la lengua pedida ni si hay adecuación a la instrucción: tanto en tercer grado cuanto en sexto se indaga en este momento si los niños escribieron algo en el espacio dado para el borrador y si también lo hicieron en el espacio dado para el texto. La anotación de signos en solo uno de los espacios asignados podría indicar que no han comprendido en general la instrucción; en el caso de la escritura de sólo el borrador, podría tratarse también de que no se han sentido motivados o con fuerzas y tiempo para seguir; la escritura de sólo el texto final podría deberse asimismo a la práctica que ignora la utilidad de la planificación y parece ser la más habitual en las evaluaciones de la escritura de aula y externas: producir el texto “de una vez”.

Si se comparan los cuadros 10 y 11, en las páginas siguientes, se observa que en tercer grado son más los estudiantes que se limitan a escribir en el espacio destinado al borrador: tomando el total regional, 4,05% escribe sólo el borrador mientras que 0,19% pasa directamente al espacio destinado al texto final. En sexto grado, esta relación se mantiene pero la diferencia es mucho menor: 0,81% de los estudiantes

Hay estudiantes que escribieron sólo el borrador o sólo el texto final. Esto podría indicar que los niños no han comprendido la instrucción. En el caso de la escritura de sólo el borrador, podría tratarse también de que no se han sentido motivados para seguir o de que se han cansado al realizar el primer esfuerzo. La escritura de sólo el texto final podría deberse a la frecuencia con que se producen textos “de una vez”.

escriben sólo en el borrador y 0,37% sólo en el texto final. Estos resultados podrían indicar que los niños de tercero están menos habituados que los de sexto a escribir borradores y luego textos finales; tal vez, algunos de los currículos y de los docentes de tercer grado consideran que la escritura de versiones es una tarea demasiado agotadora, dejando de lado que el borrador puede plantearse de forma no esforzada (mediante palabras clave, por ejemplo) y que no exige necesariamente en este nivel escritos relativamente elaborados.

Cuadro 10 Porcentaje de estudiantes que escriben en el espacio del borrador y no en el del texto, por país y grado

País	Tercero	Sexto
Argentina	7,87	0,31
Brasil	2,71	0,93
Colombia	3,91	0,19
Cuba	0,21	0,00
Chile	4,15	1,12
Ecuador	5,72	0,22
El Salvador	3,19	0,48
Edo. de Nuevo León	3,12	0,22
Guatemala	2,37	0,47
México	3,15	0,87
Nicaragua	1,64	0,31
Panamá	5,53	0,07
Paraguay	6,75	1,03
Perú	7,04	1,07
Rep. Dominicana	19,00	3,81
Uruguay	3,95	0,14
Promedio países	5,15	0,73
Total AL y C	4,05	0,81

Es interesante notar algunas diferencias pedagógicamente importantes entre los países en cuanto a la escritura del borrador sin pasar al texto. En tercer grado 19% de los estudiantes de República Dominicana (1 de cada 5 niños), casi 8% de los de Argentina (ambos países con diferencias estadísticas significativas y negativas respecto del promedio), aproximadamente 7% de los de Perú y Paraguay y 6% de los de Ecuador y Panamá se limitan al borrador. En cambio, en Cuba esta omisión solo la hacen 0,21%, en Nicaragua 1,64% y en Guatemala poco más de 2% de los niños de tercer grado (también Brasil y México alcanzan resultados estadísticamente significativos y positivos). Podría sugerirse al pri-

mer grupo de países prestar atención a las concepciones curriculares o de los docentes sobre la escritura de versiones y sobre las capacidades de los niños para elaborar borradores simples y planificar sus escritos.

En sexto grado menos estudiantes escriben sólo el borrador (cuadro 10). La diferencia en el total regional entre tercero y sexto grados es 3,24 puntos y podría deberse al mayor desarrollo de habilidades de escritura en sexto grado. En algunos países se observan avances muy significativos desde el punto de vista pedagógico: República Dominicana, Argentina, Perú, Paraguay y Panamá.

El análisis de las diferencias estadísticas indica para sexto grado diferencias positivas respecto del promedio de los países en Cuba, Panamá, Colombia, Ecuador, Nuevo León, Uruguay, Argentina y Nicaragua, y diferencias negativas en República Dominicana (LLECE-SERCE, en prensa).

País	Tercero	Sexto
Argentina	0,63	0,00
Brasil	0,00	0,87
Colombia	0,16	0,00
Cuba	0,00	0,00
Chile	0,54	0,00
Ecuador	0,18	0,00
El Salvador	0,00	0,00
Edo. de Nuevo León	0,12	0,00
Guatemala	0,18	0,11
México	0,45	0,00
Nicaragua	0,16	0,00
Panamá	0,37	0,00
Paraguay	0,20	0,73
Perú	0,00	0,20
Rep. Dominicana	0,00	0,00
Uruguay	0,01	0,00
Promedio países	0,19	0,13
Total AL y C	0,19	0,37

El cuadro 11, que presenta los porcentajes de estudiantes que escriben en el espacio del texto final habiéndose saltado el del borrador, muestra menores diferencias entre países.

En tercer grado Brasil, Cuba, El Salvador, Perú, República Dominicana y Uruguay tienen diferencias estadísticamente significativas y positivas

Los estudiantes que escriben directamente el texto final son menos que los estudiantes que escriben sólo el borrador en los dos grados evaluados y la diferencia es mayor en tercero que en sexto. Por lo tanto, parecería necesario reforzar no solo que la escritura se realiza recursivamente, sino también que el borrador no debe ser necesariamente un texto fatigoso y puede elaborarse como organizador gráfico o lista jerarquizada de palabras clave para facilitar la estructuración de las ideas más desarrolladas que contendrá la versión final.

respecto del promedio de los países: sus estudiantes no escriben directamente el texto o lo hacen en una medida muy baja; los demás participantes no se diferencian significativamente del promedio (LLECE-SERCE, en prensa). En sexto grado los porcentajes bajan en comparación con tercero en todos los países, salvo Brasil y Paraguay; es decir, en el resto de los participantes más estudiantes escriben el texto sin saltarse el borrador, lo cual resulta alentador.

Por lo tanto, en nuestra región los estudiantes que escriben directamente el texto final son menos que los estudiantes que escriben sólo el borrador en los dos grados evaluados. Con independencia de las mencionadas diferencias entre países, más estudiantes parecen confundir el borrador con el único texto que deben escribir o, al menos, fatigarse durante su escritura. Estos resultados sugieren que es relevante enseñar que la escritura se realiza recursivamente y, sobre todo, que el borrador no debe ser necesariamente un texto completo y fatigoso. Esta sugerencia podría ser complementada por la de reforzar la escritura en general porque, como se dijo, entre los niños que escriben el borrador y no escriben el texto final se encuentran también los que no escriben un borrador de texto, sino que dibujan, como se vio en el “Ejemplo 10” (p. 64). Más adelante se reportarán los casos de borradores escritos en sentido estricto y de acuerdo con lo solicitado.

Escritura del borrador y el texto

En tercer grado 93,20% de los estudiantes del total de América Latina y el Caribe escribieron en los espacios asignados al borrador y al texto, y en sexto la cifra aumentó a 98,26%. Estos datos satisfactorios deben complementarse con los de aquellos estudiantes cuyos borrador y texto conservan los mismos subtemas en el marco de la misma estructura textual, lo que se verá a continuación. Los estudiantes cuyos borrador y texto no tienen los mismos subtemas ni la misma estructura, por más que hayan escrito en los espacios correspondientes a cada parte del proceso, no han manifestado comprender que la escritura comienza con un plan en el que se determinan cierto tema y cierta forma y se concluye conservando lo básico de ellos.

Mantenimiento del tema y la estructura

A continuación el gráfico 1 presenta el porcentaje de estudiantes del total regional que, habiendo escrito el borrador y el texto final, mantuvo en el texto los subtemas y la estructura planteados en el borrador.

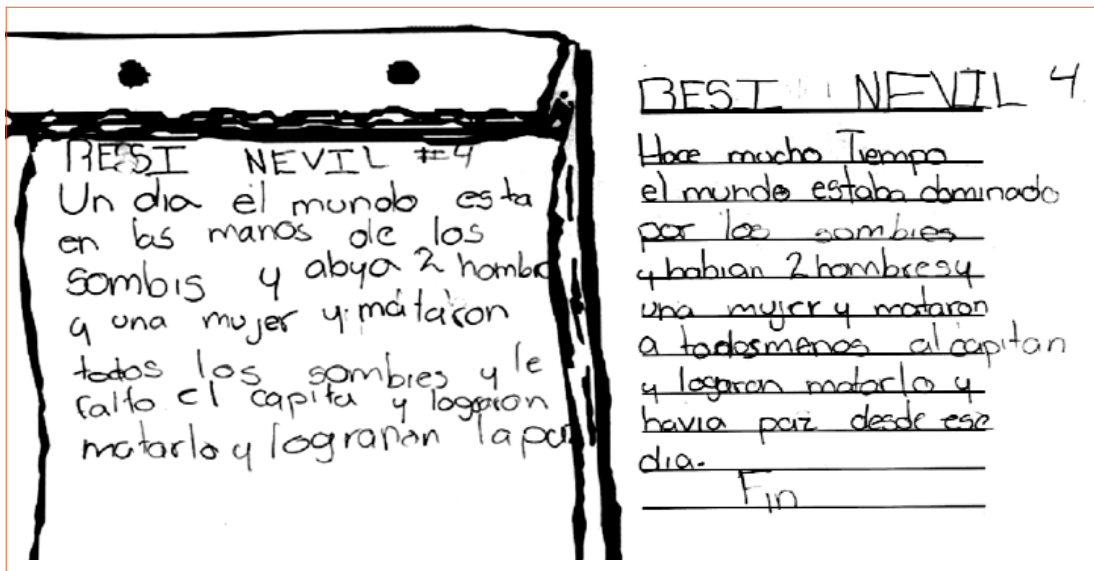
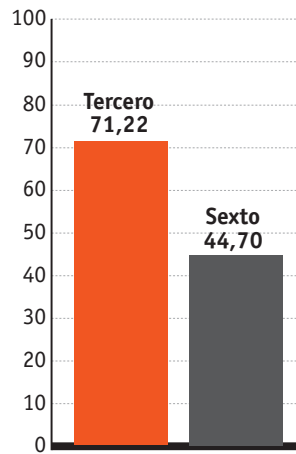
Como parte de la indagación de la escritura como proceso, se calculó el porcentaje de estudiantes que, habiendo escrito el borrador y el texto final, mantuvo en el texto los subtemas y la estructura planteados en el borrador.

Los resultados son en principio alentadores en tercer grado, pues indican que un número pedagógicamente significativo de alumnos elabora una versión inicial que retoma posteriormente.

En sexto grado no llegan a 50% y enseguida intentaremos trazar líneas de análisis, pues el dato llama la atención. Más adelante se verá qué porcentaje de estudiantes, además de mantener los subtemas y la estructura, se adecua a la instrucción, esto es, desarrolla el tema y el tipo de texto pedidos en el marco de la situación comunicativa propuesta.

Gráfico 1

Porcentaje total de estudiantes de AL y C que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final, por grado



Ejemplo 11. Aunque no se adecua a la instrucción, este estudiante de tercer grado mantiene

los temas y la estructura narrativa planteados en el borrador; en el texto final se observan algunas

transformaciones expansivas, como "havia paz desde ese dia" en relación con "logaron la paz".

Los temas “clásicos”, propios de la vida cotidiana de los estudiantes y relacionados con su afectividad favorecerían el desvío de la estructura planificada inicialmente incluso cuando se propone inscribir el tema en una estructura pautada. El predominio de tareas de escritura “de una vez” que demandan solo referirse a un tema y dejan “libres” las restantes condiciones textuales también podría explicar el abandono de la estructura planificada.

Sin duda importa preguntarse por qué, de acuerdo con la media ponderada, 27% más de niños de tercer grado mantienen los subtemas y la estructura en comparación con los de sexto, según muestra el gráfico 1. Una razón posible es que ciertos temas facilitan que los niños se desvíen de la estructura planificada inicialmente incluso cuando no se ha propuesto la escritura “libre” sobre un tema a elección, como en las pruebas de escritura del SERCE.

En general, cuando se elabora una prueba de escritura, externa o de aula, se propone escribir sobre un solo tema o sobre un tema que puede elegirse de una lista apelando a “clásicos”, como las vacaciones o las estaciones del año, o a temas motivadores, como el animal o el programa televisivo preferidos. La estructura suele ser narrativa (cuento o anécdota) o descriptiva, aunque con mucha mayor frecuencia no se solicita de forma explícita encuadrar el texto en una estructura determinada (véase Atorresi, Loureiro, Picaroni y Ravela, on line, para un panorama de propuestas de escritura en sexto grado). Esto, como se sabe, no sucede en la vida extraescolar, porque las personas no solo debemos referirnos por escrito a cierto tema, sino que además se nos solicita que lo hagamos de acuerdo con cierta estructura: de informe, de receta, etc. El “Ejemplo 12” (p. 72) muestra el tema “perro” y la estructura descriptiva en el borrador y el abandono de tal estructura en el texto final.

En las pruebas de escritura de este estudio hemos propuesto dos temas diferentes en cada grado. Uno de los de sexto grado podría calificarse como “clásico” y especialmente motivador: el perro. El otro tema, el pan, podría pensarse como un disparador de la escritura de un texto frecuente en los libros y cuadernos de clase y en el que los estudiantes obtuvieron resultados relativamente altos en la prueba de lectura del SERCE: la receta (Atorresi y cols., 2009; p. 105-106). En sexto hemos solicitado que el tema se estructurara en forma de un género descriptivo no muy común en las clases de lenguaje dedicadas a la enseñanza de la escritura: el texto enciclopédico.

Entonces, podría haber ocurrido que estudiantes de sexto grado plantearan en el borrador rasgos descriptivos sobre el perro y sobre el pan y que en el texto final los hayan usado para construir otra estructura más cercana: un cuento, una anécdota o una receta.

Más adelante, al analizar los textos adecuados y no adecuados al tema y a la estructura solicitados en la consigna según los temas indicados y al considerar los resultados alcanzados en textos pedidos y no pedidos, intentaremos profundizar en esta idea.

Cuadro 12 Porcentaje de estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final, por país y grado

País	Tercero	Sexto
Argentina	74,06	70,67
Brasil	74,48	35,79
Colombia	71,64	58,94
Cuba	87,72	72,63
Chile	64,78	49,73
Ecuador	67,27	54,72
El Salvador	67,50	42,81
Edo. de Nuevo León	81,67	50,12
Guatemala	65,79	35,79
México	72,68	40,71
Nicaragua	76,66	68,10
Panamá	63,98	39,92
Paraguay	54,59	63,82
Perú	62,77	45,89
Rep. Dominicana	34,50	48,24
Uruguay	83,92	84,90
Promedio países	68,16	54,18
Total AL y C	71,22	44,70

El cuadro 12 representa los porcentajes de estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final. Por otra parte, es necesario notar considerables diferencias entre los países. Los gráficos 2 y 3 (p. 73 y p. 74) muestran si los valores de esas diferencias son estadísticamente significativos.

En tercer grado, Uruguay, seguido por Cuba, muestra diferencias que lo ubican por encima del promedio de los países y de cada uno de los participantes, lo cual significa que sus estudiantes de tercer grado sobresalen en la región en cuanto al planteo de un tema y una estructura en el borrador y su mantenimiento en el texto. Nuevo León, seguido por Argentina, Brasil, Nicaragua y México también tiene resultados significativamente positivos desde el punto de vista estadístico y pedagógico. Los países con resultados más problemáticos en tercer grado son República Dominicana y Paraguay: un número estadísticamente significativo de estudiantes escriben el borrador y el texto pero no los conectan, lo que parece merecer atención desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura.

El perro			
Características físicas	Alimentación	Costumbres	Relación con las personas
Chico Blanco con negro Orejón	Alimento Carne agua	Jugar ladran saltar	Jugan con tierno tienen una buena relación

Paso 3

Teniendo en cuenta todo lo que pensaste, transforma el borrador en texto. No olvides ponerle un título.

El perro saltarín

Un día en dueño del perro llamado pedrito y el perro se llamaba piqui. Salieron al parque y el perro piqui jugando con pedrito des cubris que podía saltar alto

Ejemplo 12. El borrador de este estudiante de sexto grado anuncia una descripción de un perro en cuanto a sus características físicas, su alimentación, sus costumbres y su relación con las personas. El texto final es una

anécdota (carece del conflicto que caracteriza a los cuentos). De lo planteado en el borrador, se retoman el tema "perro" y las costumbres "jugar" y "saltar". El resto, incluida la estructura descriptiva, se deja de lado.

Gráfico 2

Estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	■	■	▼	▲	■	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	▼
Brasil	▲	■	■	■	▼	▲	■	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	▼
Colombia	■	■	■	■	▼	■	■	■	▼	■	■	■	■	▲	▲	▲	▼
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■
Chile	■	▼	▼	■	▼	■	■	■	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
Ecuador	■	■	■	■	▼	■	■	■	▼	■	■	▼	■	▲	■	▲	▼
El Salvador	■	■	■	■	▼	■	■	■	▼	■	■	▼	■	▲	■	▲	▼
Edo. de Nuevo León	▲	▲	▲	▲	▼	▲	▲	▲	■	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	■
Guatemala	■	▼	▼	■	▼	■	■	■	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
México	▲	■	■	■	▼	▲	■	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	▼
Nicaragua	▲	■	■	■	▼	▲	▲	▲	■	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	▼
Panamá	■	▼	▼	■	▼	■	■	■	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▲	▼
Perú	■	▼	▼	▼	▼	■	■	■	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■

■ No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

Recuérdese que el gráfico se lee horizontalmente: Argentina se ubica por encima del promedio de los países con diferencias estadísticamente positivas, no presenta diferencias significativas con Brasil y Colombia y tiene resultados significativamente inferiores a los de Chile. También, que las aparentes no correspondencias entre las posiciones relativas de los países en los datos expresados en el cuadro y las posiciones relativas de los países en el gráfico se deben a aspectos como la amplitud de los intervalos de confianza (véase LLECE-SERCE, en prensa).

En sexto grado (gráfico 3, en la página siguiente) nuevamente Uruguay, seguido por Cuba, Nicaragua y Argentina, tiene diferencias que lo posicionan por encima del resto de los participantes: los estudiantes de estos países se diferencian positivamente en cuanto al esbozo de un tema, una estructura y su sostenimiento, aunque solo en Uruguay los resultados son más altos que en tercero, que es lo esperable. Paraguay presenta en sexto grado diferencias estadísticamente significativas y positivas respecto del promedio de los países y República Dominicana no se diferencia de este. En Nuevo León los resultados caen considerablemente en sexto grado y aunque no se diferencian del promedio parecen merecer atención pedagógica. El marcado descenso de los resultados en comparación con tercer grado se

observa también en Brasil, México, Panamá, El Salvador y Perú, con diferencias estadísticamente negativas en relación con once, diez y ocho de los quince participantes restantes, respectivamente. Estos países tienen las situaciones comparativas más problemáticas de sexto grado.

Gráfico 3

Estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	=	▲	▲	▼
Brasil	▼	▼	■	▼	▼	▼	▼	=	▼	=	=	▼	=	▼	▼	▼	▼
Colombia	=	▼	▲	■	▼	▲	=	▲	▲	▲	▲	▼	▲	=	▲	▲	▼
Cuba	▲	=	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▼
Chile	=	▼	▲	▼	▼	■	=	=	=	▲	▲	▼	=	▼	=	=	▼
Ecuador	=	▼	▲	=	▼	=	■	▲	=	▲	▲	▼	▲	▼	▲	=	▼
El Salvador	▼	▼	=	▼	▼	=	■	=	=	=	▼	=	▼	=	=	=	▼
Edo. de Nuevo León	=	▼	▲	▼	▼	=	=	=	■	▲	▲	▼	▲	▼	=	=	▼
Guatemala	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	=	▼	■	=	▼	=	▼	▼	▼	▼
México	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	=	▼	=	■	▼	=	▼	=	=	▼
Nicaragua	▲	=	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	=	▲	▲	▼
Panamá	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	=	▼	=	=	▼	■	▼	=	=	▼
Paraguay	▲	=	▲	=	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	■	▲	▲	▼
Perú	▼	▼	▲	▼	▼	=	▼	=	=	▲	=	▼	=	▼	■	=	▼
Rep. Dominicana	=	▼	▲	▼	▼	=	=	=	=	▲	=	▼	=	▼	=	■	▼
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■

■ No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

Recuérdese que el gráfico se lee horizontalmente: Argentina se ubica por encima del promedio de los países con diferencias estadísticamente positivas, no presenta diferencias significativas con Brasil y Colombia y tiene resultados significativamente inferiores a los de Chile. También, que las aparentes no correspondencias entre las posiciones relativas de los países en los datos expresados en el cuadro y las posiciones relativas de los países en el gráfico se deben a aspectos como la amplitud de los intervalos de confianza (véase LLECE-SERCE, en prensa).

Si además se tienen en cuenta los puntajes que han alcanzado en ambos grados estos países y los restantes (el único en el que los porcentajes suben de tercero a sexto grado es Uruguay), es deseable que las respuestas a las inquietudes que hemos dejado planteadas para la parte II de este capítulo en relación con la incidencia del tema en la estructura colaboren en la interpretación. Intentaremos esbozar razo-

nes más adelante, con más datos. Aquí nos parece interesante recordar qué plantean los currículos¹⁰ sobre el proceso de escritura, porque lo que se prescribe parece no concordar siempre con lo que efectivamente sucede en las aulas y esto podría manifestarse en una indagación como la emprendida por el SERCE.

Los países cuya planificación curricular hace explícito un enfoque procesual de la escritura son Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Uruguay. Por ejemplo, en los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995) de Argentina se indica para el primer ciclo (primero a tercer grados) la “estrategia de escritura” que considera la “pre-redacción (tanteos, selección del asunto, generación de ideas, borradores) [y la] versión final” (p. 56). En el *Programa Curricular de Segundo Ciclo de Educación Primaria de Menores* de Perú (2000, p. 15), correspondiente de cuarto grado a sexto, se prescriben siete “pasos para la producción de textos”: “1) planificar y organizar ideas; 2) escribir el primer borrador; 3) intercambiar escritos entre compañeros (para la revisión con pares); 4) revisar y comparar con otros textos; 5) corregir ortografía y redacción; 6) escribir la versión final, y 7) evaluar el texto producido”.

En Brasil *Los Parámetros curriculares nacionales para primero a cuarto grados* correspondientes a la asignatura Lengua Portuguesa prescriben para la “Práctica de producción de textos”: “Producción de textos considerando el destinatario, la finalidad del texto y las características del género [...]; utilizando estrategias de escritura: planificar el texto, reorientar borradores, revisar y cuidar la presentación” (1999; pp. 74-75; la traducción es nuestra).

En los *Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares. Indicadores de Logros Curriculares* para el área de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el ciclo que integra los grados cuarto, quinto y sexto los indicadores de logro son, entre otros, “Propone planes textuales previos al acto de la escritura” y “Produce diferentes tipos de textos que obedecen a eventos significativos, atendiendo a la estructura, el nivel lexical, el sentido estético y el contexto” (1996; p. 39).

¹⁰ Los currículos mencionados son los vigentes en el momento de la aplicación de las pruebas de escritura, pues son esos los que podrían ayudar a enmarcar resultados. En la región hay países que tienen currículos de alcance nacional y países que tienen lineamientos o marcos curriculares que las regiones, provincias, departamentos, estados o municipios pueden llevar a un nivel de concreción específico. En este documento usamos indistintamente la palabra “currículo” para hacer referencia a ambos casos.

Menos de la mitad de los participantes se rigen por currículos que explicitan un enfoque procesual para la enseñanza de la escritura. Sin embargo, las habilidades que los estudiantes muestran en cuanto al mantenimiento del tema y la estructura entre el borrador y el texto arrojan resultados significativamente negativos o sin diferencias respecto de los que alcanzan los estudiantes de algunos de los países que no prescriben ese enfoque. Investigaciones de los currículos efectivamente implementados en las aulas, así como de las prácticas de enseñanza de la escritura de textos, podrían explicar esta situación.

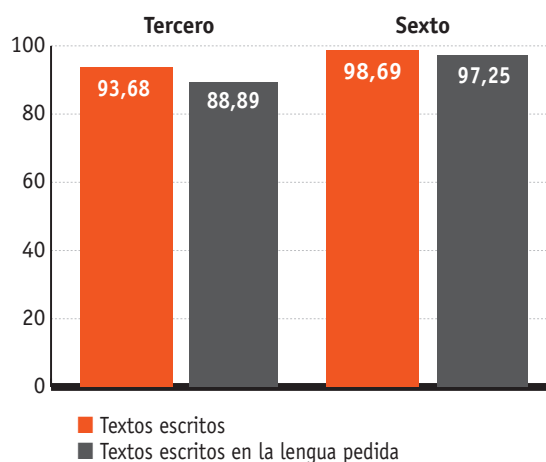
Cuba prescribe en su *Programa. Tercer grado* (1990; p. 15): “El desarrollo de la expresión escrita se realiza mediante el trabajo con la oración y la redacción de párrafos [...]. En tercer y cuarto grados, la caligrafía merece particular atención [...]”. Por otra parte, el docente cuenta con un material de apoyo, *Orientaciones metodológicas* (1990; edición corregida y aumentada en 2001), donde se afirma “Los alumnos deben conocer que antes de escribir hay que pensar, es decir, elaborar las ideas para que, cuando escriban, puedan comunicar lo que piensan. [...] importante es también que el alumno conozca *sobre qué va a escribir y cómo hacerlo*. [...] que se detenga en sus propias palabras, a revisar lo que escribe y a valorar en su nivel qué dice y cómo lo dice” (p. 32, destacados en el original). Este material hace referencia explícita a la escritura de oraciones, párrafos, cartas, felicitaciones y dedicatorias, unidades y textos menos complejos que los solicitados en las pruebas del SERCE; por otra parte, no hace referencia a borradores escritos. Sin embargo, los resultados de Cuba en tercer grado superan en más de 13 puntos los de Argentina y en aproximadamente 25 puntos los de Perú; en sexto superan en casi 37 puntos los de Brasil y en 14 puntos los de Colombia.

Investigaciones en las aulas deberían indagar los currículos efectivamente implementados y las prácticas que los docentes realizan para enseñar a escribir textos, pues en lo que respecta al proceso de escritura hay resultados que no se corresponden con lo prescripto y resultados que lo superan. Trabajos como el de Riestra (2004) pueden constituir aportes clave para pensar cómo han adoptado y concretado diferentes países los nuevos enfoques didácticos de la enseñanza del lenguaje, qué referencias disciplinares y transposiciones de ellas se tomaron y en qué medida se profundizó en esos diversos préstamos.

Escritos en la lengua pedida

Otro de los datos que corresponde incluir entre los generales, por su relevancia para una región con alto porcentaje de castellano como segunda lengua, es el porcentaje de textos finales escritos en la lengua pedida (castellano, y portugués en el caso de Brasil). El complemento de estos textos es, además de los no escritos, los no alfabéticos o no enteramente alfabéticos (el niño no traza grafemas de la lengua evaluada o dibuja grafemas de esa lengua que no llegan a formar palabras), los escritos en otra lengua (guaraní, aymara, mapuche, quechua, etc.) y los mixtos (“portuñol”, “yopará”, etc.).

Gráfico 4 Porcentaje total de AL y C de textos finales escritos y escritos en la lengua pedida, por grado



El análisis del total de América Latina y el Caribe (gráfico 4) revela que el porcentaje de textos finales no escritos en castellano (o portugués) en tercer grado es mayor que en sexto e importante desde el punto de vista pedagógico; en cambio, es bajo en sexto: en tercer grado los textos escritos en la lengua pedida son casi 5% menos que los escritos y en sexto no llegan a 1,5%.

Importa considerar algunas características particulares de los países ya que, por ejemplo, en Guatemala la población aborigen¹¹ alcanza 40% (INE, 2006); en Perú 35% (INEI, 1993); en Ecuador 35% (INEC, 1992) y en Brasil solo 0,4% (IBGE, 2005). Argentina contabiliza 1,6% de personas descendientes de y pertenecientes a un pueblo aborigen (INDEC, 2001). En México 7,4% de la población mayor de cinco años es hablante de alguna lengua aborigen (INEGI, 2001), mientras que en Colombia lo es 3,4% (DANE, 2005).

Además deben considerarse las situaciones de multilingüismo —por ejemplo, en la llamada Triple Frontera (Argentina, Paraguay y Brasil) se combinan el castellano, el portugués y el guaraní— y bilingüismo —en la frontera entre Uruguay y Brasil se alternan el portugués y el castellano—, así como las de bilingüismo y uso exclusivo de otra lengua: en Paraguay cerca de 11% de la población declara hablar castellano con su familia y casi 86% dice hablar guaraní; se estima que aproximadamente 10% de la población de este país es monolingüe guaraní (DGEEC, CEPAL/CELADE, 2003).

Para una región con alto porcentaje de hablantes de lenguas originarias y políticas educativas de enseñanza de las lenguas oficiales (dos en Paraguay), la indagación de la cantidad de escritos finales en la lengua pedida es muy relevante. En nuestro estudio los escritos en otra lengua y los escritos no alfabéticos se han reunido en una misma categoría, “escritos que no pueden leerse”, pues no se cuenta por el momento con un plantel de evaluadores regionales de la escritura en castellano y portugués capaz de interpretar además las muy diferentes lenguas originarias.

¹¹ “Aborigen” se emplea en este documento en su sentido etimológico: “del origen u originario”.

Los porcentajes mencionados, tomados de los institutos de estadística de los países considerando la fecha anterior más próxima a este estudio, no se han obtenido de muestras semejantes ni de iguales cuestionarios ni en los mismos años; por lo tanto, se los debe tomar solo como marco orientativo muy general para reflexionar sobre los resultados referidos a los escritos en lengua castellana y portuguesa.

El cuadro 13 presenta en la primera columna los porcentajes de escritos (al menos con una marca) y en la segunda, los porcentajes de escritos en la lengua pedida.

País	Tercero		Sexto	
	Escritos	Escritos en la lengua pedida	Escritos	Escritos en la lengua pedida
Argentina	90,98	89,81	98,92	97,66
Brasil	94,78	87,22	98,74	97,54
Colombia	93,56	90,93	99,81	99,42
Cuba	99,67	99,28	100	99,29
Chile	92,02	91,74	97,41	97,08
Ecuador	90,74	87,44	97,75	96,59
El Salvador	95,95	90,01	99,01	97,83
Edo. de Nuevo León	96,43	95,49	100	98,97
Guatemala	95,28	92,54	97,64	97,60
México	95,72	94,73	99,01	96,78
Nicaragua	96,79	93,02	99,37	98,57
Panamá	93,94	87,44	99,81	98,77
Paraguay	87,77	73,55	95,55	94,01
Perú	88,61	82,73	97,9	97,15
Rep. Dominicana	77,04	57,40	94,7	85,38
Uruguay	94,19	91,12	99,83	98,71
Promedio países	92,47	87,26	98,36	96,83
Total AL y C	93,68	88,89	98,69	97,25

El análisis por país muestra que las diferencias más amplias, estadísticamente significativas respecto del promedio, se observan en República Dominicana, Paraguay y Perú, donde 19,64%, 14,22% y 6% respectivamente de los textos escritos por los niños no están en la lengua solicitada: no presentan signos de su alfabeto de modo que puedan leerse pala-

bras o están escritos en otra lengua, según el caso. A pesar de no diferenciarse estadísticamente del promedio, Panamá tiene una diferencia pedagógicamente significativa entre escritos y escritos en la lengua pedida. Colombia presenta diferencias estadísticas significativas negativas respecto de Cuba y Nuevo León, tiene resultados significativamente superiores a los de los países con situaciones más problemáticas y no se diferencia significativamente del resto, aunque el porcentaje de hablantes de lenguas aborígenes parece considerable. En el mismo sentido, México se diferencia significativa y negativamente de Cuba, pero supera el promedio, a Argentina y a Brasil, que tienen bajos índices de población hablante de lenguas originarias, según los censos citados. Guatemala, con un muy alto porcentaje de hablantes de lenguas aborígenes, supera el promedio y a Brasil, Ecuador, Paraguay, Perú y República Dominicana y se ubica solo debajo de Cuba.

En la página siguiente el gráfico 5 muestra el resultado de la comparación de los países entre sí y con el promedio en cuanto a la escritura de textos en la lengua pedida en tercer grado.

Como puede observarse en el cuadro 13, presentado en la página anterior, todos los participantes logran más altos resultados en sexto grado en “escritos en la lengua pedida”, lo que es esperable en razón a su dominio paulatino a medida que avanza la escolaridad.¹²

En el gráfico 6 (p. 81) se observa que las diferencias estadísticamente significativas entre países son menos. Las diferencias estadísticamente negativas vuelven a observarse en República Dominicana y Paraguay; Perú, en cambio, en sexto grado no muestra diferencias significativas respecto del promedio.

La situación señalada respecto de los escritos en la lengua pedida en sexto grado puede deberse a que hacia ese grado se afianza la escritura alfabética o el aprendizaje del castellano (o el portugués) como segunda lengua. Los países con una cantidad considerable de niños con lengua materna diferente de la evaluada enfrentan sin duda

Los participantes decidieron incluir en la muestra a estudiantes que tuvieran al menos tres años de aprendizaje del castellano o del portugués como segunda lengua. Estos niños sortearon un desafío que podría considerarse grande comparado con el de los niños hispanohablantes de origen o de lengua materna portuguesa. Sin embargo, un porcentaje pedagógicamente significativo de los escritos de tercer grado ha sido realizado en la lengua pedida en los países con fuerte presencia de lenguas originarias.

¹² Llama la atención que en México y Nuevo León el porcentaje de textos escritos en una lengua diferente de la solicitada es solo cerca de 1 punto mayor en sexto grado que en tercero; esta pequeña diferencia podría pensarse como una expresión de afirmación de raíces identitarias hacia la preadolescencia. Recordemos que en 1994 se produjo el movimiento aborígen más importante en la historia de México y que la Secretaría de Educación Pública abrió el área de Educación Indígena, desarrolló programas de estudio y publicó libros en lenguas aborígenes. En el momento en que se aplicaron las pruebas del SERCE habían transcurrido 12 años y algunos estudiantes de sexto grado podrían haber interiorizado las causas de este movimiento, así como razones para reivindicarlo.

un desafío mayor a la hora de enseñar la lengua dominante, sobre todo si se considera que esa enseñanza no debería implicar la pérdida de la lengua originaria y debería partir de la visión del mundo que conforma la lengua materna.

Gráfico 5 Estudiantes que escriben el texto final en la lengua pedida: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=	■	=	=	▼	=	=	=	▼	=	▼	=	=	▲	▲	▲	=
Brasil	=	=	■	=	▼	=	=	=	▼	▼	▼	▼	=	▲	=	▲	=
Colombia	▲	=	=	■	▼	=	=	=	▼	=	=	=	=	▲	▲	▲	=
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	=	=	=	▼	■	=	=	=	=	=	=	=	▲	▲	▲	=
Ecuador	=	=	=	=	▼	=	■	=	▼	▼	▼	▼	=	▲	=	▲	=
El Salvador	=	=	=	=	▼	=	=	■	▼	=	=	=	=	▲	▲	▲	=
Edo. de Nuevo León	▲	▲	▲	▲	▼	=	▲	▲	■	=	=	=	▲	▲	▲	▲	▲
Guatemala	▲	=	▲	=	▼	=	▲	=	=	■	=	=	=	▲	▲	▲	=
México	▲	▲	▲	=	▼	=	▲	=	=	=	■	=	▲	▲	▲	▲	=
Nicaragua	▲	=	▲	=	▼	=	▲	=	=	=	=	■	▲	▲	▲	▲	=
Panamá	=	=	=	=	▼	=	=	=	▼	=	▼	▼	■	▲	=	▲	=
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▲	▼
Perú	▼	▼	=	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	=	▲	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	=	=	=	▼	=	=	=	▼	=	=	=	=	▲	▲	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

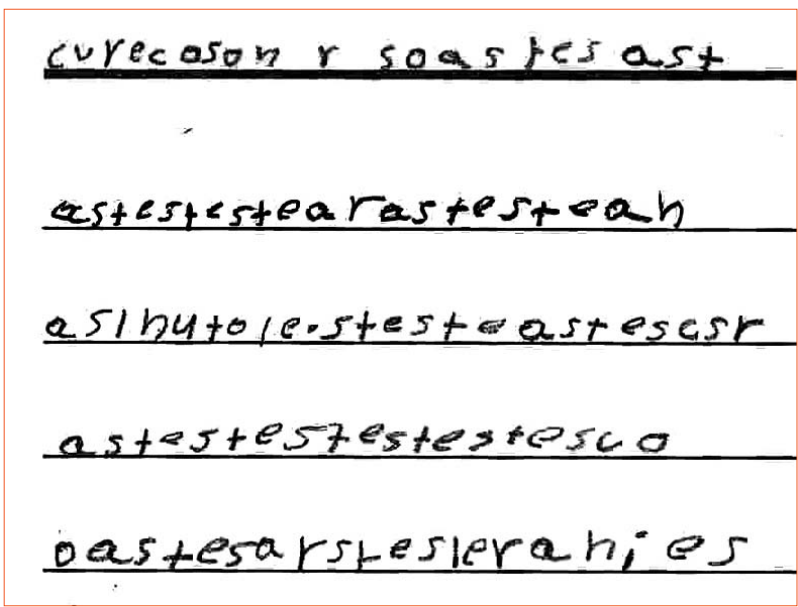
La codificación en signos que no pertenecen al alfabeto es un dato que no debe interpretarse como “falta de escritura” porque, como se ha dicho en la Introducción, escritura no es solo codificación alfabética y el niño tiene conocimientos acerca de lo que es un texto antes o mientras adquiere la escritura alfabética. Por ejemplo, en el corpus analizado para validar la evaluación se han encontrado casos de escritos con clara forma de lista que, sin embargo, no están escritos de modo que las palabras puedan leerse.

Gráfico 6

Estudiantes que escriben el texto final en la lengua pedida: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=	■	=	▼	=	=	=	=	=	=	=	=	=	▲	=	▲	=
Brasil	=	=	■	▼	▼	=	=	=	=	=	=	=	=	▲	=	▲	=
Colombia	▲	▲	▲	■	=	▲	▲	=	=	▲	▲	=	=	▲	▲	▲	=
Cuba	▲	=	▲	=	■	=	▲	=	=	▲	▲	=	=	▲	▲	▲	=
Chile	=	=	=	▼	=	■	=	=	=	=	=	=	=	=	=	▲	=
Ecuador	=	=	=	▼	▼	=	■	=	▼	=	=	=	=	=	=	▲	=
El Salvador	=	=	=	=	=	=	=	■	=	=	=	=	=	▲	=	▲	=
Edo. de Nuevo León	▲	=	=	=	=	=	▲	=	■	=	▲	=	=	▲	▲	▲	=
Guatemala	=	=	=	▼	▼	=	=	=	=	■	=	=	=	▲	=	▲	=
México	=	=	=	▼	▼	=	=	=	▼	=	■	=	▼	=	=	▲	=
Nicaragua	▲	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	■	=	▲	=	▲	=
Panamá	▲	=	=	=	=	=	=	=	=	=	▲	=	■	▲	=	▲	=
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	▼	▼	▼	=	▼	▼	■	▼	▲	▼
Perú	=	=	=	▼	▼	=	=	=	▼	=	=	=	=	▲	■	▲	=
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	▲	=	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.



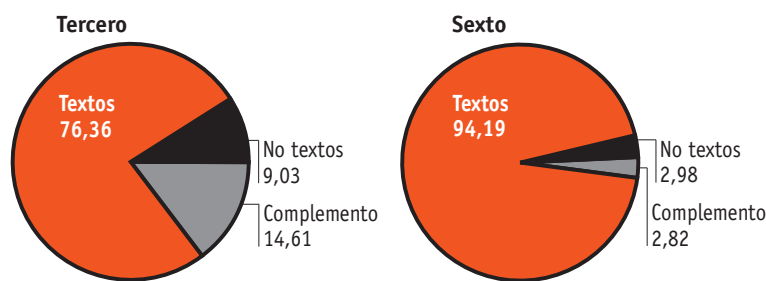
Ejemplo 13. No se observan palabras existentes en la lengua pedida. Se trata de un caso de escrito no legible de tercer grado. Estos escritos no se incluyen en la categoría de "no textos" pues no contienen al menos una palabra legible.

Como parte de los resultados más generales del estudio, se informa la cantidad de estudiantes que escriben textos frente a la de los que escriben no textos. Se consideran no textos una sola palabra, enumeraciones de palabras sin relación de significado entre sí y oraciones inconexas desde el punto de vista semántico. Una lista de tareas como “leer, lavar” no es un no texto pues las dos palabras se inscriben en el significado global de “tareas”. En cambio, “libro, mi perrito” o “él tiene un perro, yo soy piloto de avión” se han contado como no textos, pues no se observa ninguna relación de significado.

Escritura de textos y no textos

El último de los resultados básicos al que se hará referencia antes de pasar a los específicos es el porcentaje de estudiantes que escriben textos frente al del los que escriben no textos, es decir, palabras u oraciones sin relación entre sí. En este último caso, no se comprende la propiedad más elemental del texto, que es el desarrollo o despliegue de un mismo tema (gráfico 7 y cuadro 14). Para cerrar más claramente la información se ofrece el complemento de los textos y no textos, es decir, el porcentaje de espacios destinados al texto final que fueron dejados en blanco o donde se incluyó un dibujo o un escrito ilegible.

Gráfico 7 Porcentaje total de AL y C de textos y no textos, por grado



Como puede observarse en el gráfico 7 y en el cuadro 14, en el total de América Latina y el Caribe y en cada uno de los participantes es muy superior el porcentaje de escritura de textos que el de escritura de no textos. En el promedio regional, en sexto grado hay aproximadamente 19% más de textos que en tercero.

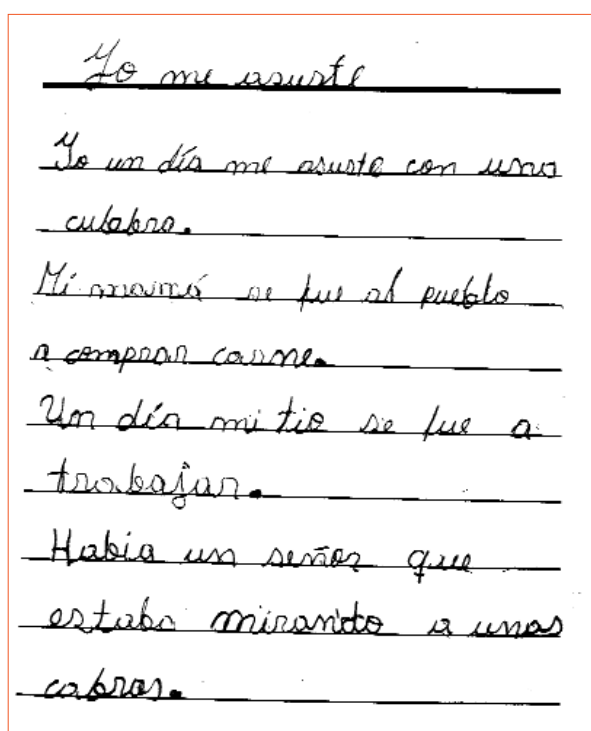
En tercer grado los países donde más estudiantes escribieron no textos son Ecuador, Panamá, Paraguay y Guatemala, con porcentajes que van de casi 23% a 26,5% de escritos que contienen una sola palabra, una oración o varias desconectadas entre sí (véase el “Ejemplo 14” en la página siguiente). En estos países, más de dos niños de cada diez escriben en el espacio asignado al texto final una o más palabras sin relación, una sola oración o varias inconexas.

El país que presenta una situación más difícil si se considera también el complemento es República Dominicana, donde cinco de cada diez niños dejan el espacio para el texto final en blanco o lo escriben de modo ilegible en castellano y los no textos alcanzan 11,22%. En Paraguay los no textos son casi 22% y aproximadamente tres de cada diez niños no escriben en el espacio final o lo hacen de forma ilegible en castellano.

Cuadro 14 Porcentaje de textos y no textos, por país y grado

País	Tercero			Sexto		
	Textos	No textos	Complemento	Textos	No textos	Complemento
Argentina	88,03	1,48	10,48	95,48	2,06	2,46
Brasil	75,67	10,79	13,54	96,01	1,58	2,41
Colombia	86,32	2,55	11,14	94,91	4,37	0,71
Cuba	97,27	1,91	0,82	99,84	0,03	0,13
Chile	88,01	2,74	9,25	94,30	0,92	4,78
Ecuador	60,78	26,49	12,73	90,36	6,08	3,55
El Salvador	79,47	10,08	10,44	89,94	7,51	2,54
Edo. de Nuevo León	92,17	2,01	5,82	95,51	1,43	3,06
Guatemala	71,20	21,08	7,71	88,75	7,08	4,17
México	77,95	4,74	17,32	92,88	3,45	3,67
Nicaragua	78,58	11,24	10,18	96,06	0,88	3,06
Panamá	66,08	22,74	11,19	81,04	15,00	3,96
Paraguay	48,50	21,93	29,56	84,59	8,93	6,48
Perú	68,40	14,33	17,27	90,95	5,26	3,79
Rep. Dominicana	38,04	11,22	50,74	NS*		
Uruguay	80,79	8,73	10,48	97,73	0,37	1,91
Promedio países	73,67	11,47	14,86	92,35	4,54	3,12

* En República Dominicana los datos de sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso (LLECE-SERCE, en prensa).



Ejemplo 14. El estudiante escribe un no texto porque las oraciones no tienen un tema. En ocasiones los no textos producen en el lector adulto el mismo efecto que un poema de verso libre. Sin embargo, el niño no tiene una intención estética. Es bastante frecuente que los no textos comiencen con frases como "Escribo oraciones".

Aproximadamente 9% de los estudiantes de tercer grado escriben no textos y 15% dejan el espacio en blanco o escriben de forma ilegible.

Los participantes que presentan los resultados más bajos en escritura de palabras sueltas y oraciones inconexas son Cuba y Nuevo León, seguidos por Argentina, Colombia y Chile, con porcentajes que no llegan a 3%. Estos participantes presentan diferencias significativas positivas respecto del resto en la escritura de textos, como puede apreciarse en el gráfico 8. Por sus también bajos porcentajes de textos en blanco e ilegibles, sus resultados son muy alentadores desde el punto de vista pedagógico. También El Salvador, México y Nicaragua se diferencian significativa y positivamente del promedio de los países.

Gráfico 8

Estudiantes que escriben textos (en oposición a palabras solas y oraciones inconexas): comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	■	▼	■	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Brasil	■	▼	■	▼	▼	▼	▲	■	▼	■	■	■	▲	▲	■	▲	■
Colombia	▲	■	▲	■	▼	■	▲	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	■	▲	■	▼	■	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ecuador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
El Salvador	▲	▼	■	▼	▼	▼	▲	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	■
Edo. de Nuevo León	▲	■	▲	▲	▼	■	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Guatemala	■	▼	■	▼	▼	▼	▲	▼	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
México	▲	▼	■	▼	▼	▼	▲	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	■
Nicaragua	▲	▼	■	▼	▼	▼	▲	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	■
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	■	▼	▲	▼
Perú	■	▼	■	▼	▼	▼	■	▼	▼	■	▼	▼	■	▲	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	▼	■	■	▼	▼	▲	■	▼	▲	■	■	▲	▲	▲	▲	■

■ No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

Como muestra el cuadro 14 (en la página anterior), en sexto grado los participantes con porcentajes más altos de escritura de no textos son Panamá (15%) y Paraguay (casi 9%); en Paraguay se registra además el porcentaje más alto de estudiantes de sexto que dejan la prue-

ba en blanco o ilegible en castellano: 6,48%; sin embargo, en este país se observan logros pedagógicamente importantes en comparación con tercer grado.

Los participantes con porcentajes más bajos (menos de 1%) en la escritura de palabras y oraciones sueltas en sexto grado son Cuba, Uruguay, Chile y Nicaragua, seguidos por Brasil, el estado de Nuevo León, Argentina y Colombia; se puede decir que Cuba tiene resultados muy altos en la escritura de textos si se considera además que el porcentaje de textos en blanco o ilegibles no llega a 1% en ambos grados.

El gráfico 9 compara los resultados entre países y de los países con el promedio en la escritura de textos en tanto unidades de información en sexto grado.

En sexto grado, aproximadamente 3% de los estudiantes escribe no textos y 3% no escribe o lo hace de forma no alfabética o en una lengua no pedida.

Gráfico 9 Estudiantes que escriben textos (en oposición a palabras solas y oraciones inconexas): comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	=	=	▼	=	▲	▲	=	▲	=	=	▲	▲	▲		=
Brasil	▲	=	■	=	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	=	▲	▲	▲		=
Colombia	▲	=	=	■	▼	=	▲	▲	=	▲	=	=	▲	▲	▲		=
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲
Chile	=	=	=	=	▼	■	=	=	=	▲	=	=	▲	▲	=		▼
Ecuador	=	▼	▼	▼	▼	=	■	=	▼	=	=	▼	▲	▲	=		▼
El Salvador	=	▼	▼	▼	▼	=	=	■	▼	=	=	▼	▲	▲	=		▼
Edo. de Nuevo León	▲	=	=	=	▼	=	▲	▲	■	▲	=	=	▲	▲	▲		=
Guatemala	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	▼	■	▼	▼	▲	=	=		▼
México	=	=	▼	=	▼	=	=	=	=	▲	■	▼	▲	▲	=		▼
Nicaragua	▲	=	=	=	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	■	▲	▲	▲		=
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	=	▼		▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	▼	=	■	▼		▼
Perú	=	▼	▼	▼	▼	=	=	=	▼	=	=	▼	▲	▲	■		▼
Rep. Dominicana																■	
Uruguay	▲	=	=	=	▼	▲	▲	▲	=	▲	▲	=	▲	▲	▲		■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- La columna y la fila en gris oscuro indican datos que no satisficieron los criterios de precisión y consenso y que, por tanto, se excluyeron del procesamiento.

Casi 76% de los estudiantes de tercer grado y 94% de los de sexto escriben textos y no una o más palabras u oraciones sueltas.

En suma, considerando el total de América Latina y el Caribe, casi 76% de los estudiantes de tercer grado y 94% de los estudiantes de sexto escriben textos, es decir, unidades de significado con un tema global. Estos datos son muy promisorios; sin embargo, hay importantes diferencias entre países y se han detectado algunas situaciones que parecen merecer atención.

Ahora bien, falta integrar el análisis de las otras propiedades del texto (por ejemplo, si es coherente y si tiene un registro adecuado a la formalidad de la situación comunicativa), tarea en la que nos centraremos en los apartados siguientes.

RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS BÁSICOS

Según lo visto:

■ De los estudiantes de tercer grado, 97,69% del total de América Latina y el Caribe escribe en el espacio dado para el borrador y 93,68% en el asignado al texto; en sexto los porcentajes obtenidos son 99,13% y 98,69%, respectivamente. No escriben en ninguna de las dos partes de la prueba 1,34% de estudiantes de tercer grado y 0,43% de sexto. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes de los países participantes aborda al menos una parte de la prueba de escritura; es clave considerar que a esta altura del análisis “abordar la prueba de escritura” no discrimina entre escribir y dibujar, escribir en la lengua pedida o en otra, escribir planes de textos y textos o palabras sueltas u oraciones. Estos resultados remiten principalmente a la motivación de los estudiantes.

■ En tercero y sexto grados 4,05% y 0,81% de los estudiantes de América Latina y el Caribe, respectivamente, escriben sólo en el espacio dado para el borrador y 0,19% y 0,37% sólo en el espacio asignado al texto. Como todavía se habla de “abordar” en un

sentido motivacional más que de escritura en sentido estricto, desde el punto de vista pedagógico es interesante notar, por un lado, que cuatro de cada cien niños de tercero sólo aborda la primera parte y, por otro, que en sexto los logros son mayores. El dato referido a tercer grado podría deberse a que en algunos países se posterga la práctica “económica” de la escritura de borradores o se enseña a escribir una sola versión.

■ En tercer grado 71,22% de los estudiantes mantiene el tema y la estructura que comenzó a esbozar en el borrador. En sexto grado, mantiene el tema y la estructura 44,70% de los estudiantes. Esta diferencia podría deberse a los temas solicitados en las pruebas, a prácticas como la reescritura de lo mismo para mejorar la caligrafía en tercer grado y al hábito de la escritura con estructura libre en sexto, entre otros aspectos que intentaremos complementar con nuevos datos en el apartado II. Las diferencias entre algunos países son muy significativas desde el punto de vista pedagógico y no parecen deberse a lo prescripto por los currícu-

los sino, fundamentalmente, a prácticas de enseñanza más y menos exitosas.

■ De los escritos finales se encuentran en la lengua pedida 89,89% en tercer grado y 97,25% en sexto, tomando el promedio de América Latina y el Caribe; los resultados de los países con presencia marcada de lenguas madre aborígenes, fronterizas y bilingüismo no presentan diferencias estadísticamente negativas respecto del promedio de los países, salvo Perú y Paraguay en tercer grado y este último en sexto. También República Dominicana tiene resultados significativamente negativos respecto del promedio en ambos grados.

■ De los estudiantes de tercer grado 14,61% dejó en blanco el espacio destinado al texto

final o escribió en él de manera ilegible; 9,03% escribió una o más palabras sueltas o una o más oraciones inconexas y 76,36% escribió textos, es decir, unidades de significado con un mismo tema. La comparación de las diferencias entre países y con el promedio muestra algunas situaciones que parecen requerir atención. En sexto grado, el porcentaje de alumnos que dejó en blanco el espacio para el texto final o escribió un texto ilegible desciende a 2,82%, lo que resulta alentador en relación con tercero, aunque implica que tres de cada cien niños evaluados en sexto grado no escriben; el porcentaje de palabras y oraciones sueltas desciende a 2,98% y el de textos o unidades completas de significado asciende a 94,19%.

II. Resultados sobre el proceso de escritura

A continuación se ofrece el detalle de los resultados correspondientes a la evaluación del proceso de escritura.

Resultados sobre el proceso de escritura

- Porcentaje de escritos adecuados a la instrucción en el tema, el tipo de texto y la situación comunicativa, tanto en el borrador cuanto en el texto.
- Porcentaje de textos que mantienen ideas y aumentan ideas entre el plan inicial y la versión final.
- Porcentaje de borradores con función comunicativa para uno mismo y de textos finales con función comunicativa para otros.

Adecuación a la instrucción en el borrador y en el texto final

En este apartado se analiza la cantidad de niños que siguen la instrucción tanto al elaborar el borrador cuanto al redactar el texto final. En primer lugar se presentan los datos referidos a los borradores realizados de acuerdo con la instrucción y a continuación se ofrecen los que hacen referencia a las veces en que tanto el borrador cuanto el texto final se ade-

cuaron a las instrucciones. La adecuación a la instrucción expresa en qué medida los niños tienen habilidades para ajustarse a una serie de limitaciones relacionadas con el género discursivo y, por tanto, con los usos sociales de la escritura. Después de presentar los datos, se esbozan interpretaciones relacionadas con la incidencia en la adecuación a lo solicitado de la lectura de instrucciones, de la presentación gráfica de las tareas y del tema, entre otras consideraciones.

La cantidad de estudiantes que siguen la instrucción tanto al elaborar el borrador cuanto al redactar el texto es un dato de interés, pues conjuga dos rasgos clave de la escritura según los modelos y los enfoques asumidos: la planificación en función de la escritura de una versión final y la adecuación de la planificación y la versión final a un tema, una estructura y una situación comunicativa pautados y auténticos.

Adecuación a la instrucción en el borrador

En los resultados generales, tomando el total de América Latina y el Caribe, se ha mostrado que 97,69% de los estudiantes de tercer grado y 99,13% de los de sexto escribe en el espacio asignado al borrador. Corresponde analizar ahora en qué medida los borradores resultan adecuados a lo pedido; esto es, en tercer grado, borradores de una lista de tareas (cuadernillo 1) y de recomendaciones para la salud (cuadernillo 2) y, en sexto, de descripciones enciclopédicas del perro (cuadernillo 1) y del pan (cuadernillo 2).

La adecuación del borrador a la instrucción es la primera —aunque parcial— evidencia de la comprensión de la instrucción y de que la escritura es considerada un proceso (cuadro 15, p. 89 y cuadro 16, p. 90). El dato debe ser complementado con el de los casos en que tanto el borrador cuanto el texto son adecuados a la instrucción, pues esto revela si los estudiantes comprenden que se trata de dos fases de una misma tarea.

En tercer grado, de los dieciséis participantes, todos tienen resultados estadísticamente significativos y positivos en relación con el promedio de los países en “borradores adecuados a la instrucción”, salvo Brasil, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, que presentan diferencias negativas (LLECE-SERCE, en prensa). En estos países hay una cantidad considerablemente alta de estudiantes de tercer grado que no siguen la instrucción y hacen referencia a un tema diferente del solicitado o inscriben el tema en un género diferente del pedido. Por ejemplo, en Perú 98,31% de los niños escribió el borrador y alrededor de siete de cada diez no se adecuaron a la instrucción; en Uruguay escribió el borrador una cantidad semejante de estudiantes: 98,15%, y entre tres y cuatro de cada diez no aludieron a lo pedido o ignoraron la estructura. El “Ejemplo 11” (p. 69) muestra el caso de un estudiante que escribe el borrador sobre un tema no pedido (una invasión y la salvación de la Tierra) en un género no pedido (un relato).

Cuadro 15 Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción, por país, tercer grado

País	Borradores adecuados
Argentina	58,92
Brasil	45,59
Colombia	61,51
Cuba	69,82
Chile	68,11
Ecuador	63,61
El Salvador	59,67
Edo. de Nuevo León	78,31
Guatemala	61,85
México	73,14
Nicaragua	64,47
Panamá	27,61
Paraguay	32,86
Perú	28,31
Rep. Dominicana	29,07
Uruguay	63,38
Promedio países	53,86
Total AL y C	54,85

La adecuación del borrador a la instrucción es un indicador parcial de la comprensión de la instrucción y de que la escritura se realiza procesualmente. El indicador se complementa con los porcentajes de borradores y textos adecuados, pues esto revela si los estudiantes comprenden que se trata de dos fases de una misma tarea dirigida a la producción de un texto auténtico.

Antes de esbozar una explicación para los resultados de tercer grado, consideremos también los concernientes a sexto.

Cuando se comparan los resultados de los países en este grado en cuanto a la adecuación del borrador también se observan diferencias. Los participantes que se ubican sobre el promedio de los países con diferencias estadísticamente significativas son cinco: Colombia, Argentina, Chile, Nicaragua y Cuba. Panamá, El Salvador, República Dominicana y Brasil tienen resultados significativamente negativos en comparación con el promedio y los demás países no presentan diferencias significativas (LLECE-SERCE, en prensa).

Tomemos como ejemplo el caso de Brasil: 98,72% de los estudiantes de sexto grado escribieron el borrador y 82,91% (más de ocho de cada diez) se adecuaron a lo pedido; aunque los resultados de este país sean estadísticamente negativos, son pedagógicamente positivos. En sexto grado todos los países muestran resultados más altos que en tercero y pedagógicamente alentadores.

El promedio regional de borradores adecuados a la instrucción en tercer grado es casi 55% y el de borradores y textos adecuados aproximadamente 37%. En sexto grado los borradores adecuados son 87,72%, pero los borradores y textos adecuados bajan a 33,60%.

Cuadro 16

Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción, por país, sexto grado

País	Borradores adecuados
Argentina	97,48
Brasil	82,91
Colombia	98,39
Cuba	93,69
Chile	97,32
Ecuador	91,15
El Salvador	81,58
Edo. de Nuevo León	89,87
Guatemala	91,67
México	87,06
Nicaragua	96,38
Panamá	78,72
Paraguay	88,35
Perú	89,38
Rep. Dominicana	82,55
Uruguay	92,75
Promedio países	89,96
Total AL y C	87,82

Recordemos que la diferencia entre borradores escritos en ambos grados no llega a 2% y notemos que la diferencia entre borradores adecuados a la instrucción entre tercero y sexto grados es de casi 30 puntos tomando el total regional. Cabe preguntarse si la interpretación de esa diferencia debe buscarse sólo en los avances esperables respecto del proceso de escritura o también en alguna particularidad de las consignas dadas en cada grado. En las pruebas de escritura del SERCE los aplicadores recibieron la indicación de leer en voz alta la carátula de las pruebas, que en ambos grados anticipa que estas se realizarán en pasos y define cada uno de ellos (p. 38), mientras los estudiantes seguían en silencio esa lectura; también se les indicó que no aclararan las consignas escritas para garantizar igualdad de oportunidades durante la evaluación. La función del borrador se reiteró explícitamente en ambos grados en la página donde este debía escribirse. También en ambos grados se solicitó el borrador de un texto descriptivo; el de tercero es estructuralmente más simple que el de sexto, pero desde el punto de vista pedagógico las estructuras son

igualmente difíciles o fáciles para las respectivas competencias que se supone tienen los niños de cada grado.

Los factores que variaron entre grados fueron el tipo de borrador y el tema de cada cuadernillo, por lo cual nos centraremos en ellos para considerar si influyeron en la menor cantidad de borradores adecuados a lo solicitado en tercer grado en comparación con sexto.

Leer e interpretar consignas escritas en el área de Lenguaje no es habitual para los estudiantes de ninguno de los dos grados: las consignas se formulan generalmente en voz alta o se escriben pero son poco específicas y se las aclara oralmente mientras se realiza la tarea. El espacio dado en tercer grado para escribir el borrador era un recuadro en blanco con bordes que connotaban un anotador común y corriente; si el estudiante se saltaba, no comprendía o ignoraba las instrucciones de la carátula y de esa página, tenía allí un espacio “libre” para escribir sobre cualquier tema diferente al solicitado. En sexto grado, en cambio, el espacio era un cuadro sinóptico en el que los subtemas sobre los que se debía escribir estaban titulados; esto podría haber ayudado más a plasmar en el borrador ideas acordes con lo pedido a quienes tampoco hubiesen comprendido adecuadamente las instrucciones. Esta interpretación posible se complementará luego, cuando analicemos si el borrador adecuado a la instrucción se retoma en un texto también adecuado a la instrucción.

Entonces, la facilidad para completar ideas clave en sexto grado sin necesidad aparente de leer las consignas, debido la estructura del espacio para escribir el borrador (véase el “Ejemplo 16”, p. 101), es una posible razón de la diferencia de casi 30 puntos entre tercero y sexto grados en cuanto al porcentaje de borradores adecuados a la instrucción.

Otro factor que podría haber influido en estos resultados, buscando interpretar el más bajo porcentaje de alumnos que escribieron un borrador adecuado a la instrucción en tercer grado, es que en tercero aún parece ser una práctica frecuente pedir a los niños que escriban solo con el fin de que mejoren la caligrafía y la ortografía, sin que importe sobre qué están escribiendo. Así, es posible que una cantidad pedagógicamente importante de niños haya visto solamente dos espacios con las siguientes funciones: uno para escribir con “buena letra” y buena ortografía, y otro para mejorarlas. Lo anterior sugiere que para un porcentaje pedagógicamente importante de estudiantes de tercer grado (casi 45%) la representación del anotador común y sin

líneas se percibiría como un espacio de práctica ortográfica y caligráfica, al punto de que algunos de ellos dibujan las líneas “faltantes” para escribir en ellas (véase el “Ejemplo 20”, p. 110).

Tomando ahora la posibilidad de que el tema sea un factor que influya en la adecuación a la instrucción, se comparan los resultados obtenidos en los borradores de cada cuadernillo (cuadros 17 y 18). Es importante tener presente que la muestra tiene 95% de confianza para la aplicación de la suma de los cuadernillos en todo el universo de estudiantes y que, por tanto, cuando se consideran por separado los cuadernillos, la confianza y la precisión caen. Con estos recaudos, consideramos de interés pedagógico analizar si el tema incide en la adecuación a la consigna.

Cuadro 17	Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción según el tema, por país, tercer grado	
País	Cuadernillo 1: tareas	Cuadernillo 2: recomendaciones
Argentina	70,27	47,65
Brasil	48,70	42,47
Colombia	66,75	56,30
Cuba	72,55	67,08
Chile	75,24	60,90
Ecuador	73,23	53,90
El Salvador	70,82	48,04
Edo. de Nuevo León	88,23	68,92
Guatemala	69,90	53,80
México	77,23	68,87
Nicaragua	69,67	59,24
Panamá	37,94	16,22
Paraguay	29,76	36,13
Perú	33,79	23,15
Rep. Dominicana	34,62	23,30
Uruguay	66,56	60,18
Promedio países	59,80	47,82
Total AL y C	59,83	49,82

El cuadro 17 muestra que en todos los países, salvo Paraguay y Chile, a los estudiantes de tercer grado les resulta más fácil listar tareas de la escuela y de la casa que recomendaciones para prevenir

caries, diarreas y resfríos. El primer tema es más familiar. Además, en el segundo cuadernillo se suma un elemento que puede volver más compleja la tarea: en su versión final, las recomendaciones deben redactarse como oraciones y no solo como palabras o sintagmas nominales; si los estudiantes no han adquirido la noción de borrador como organizador económico de la escritura posterior, el planteo del tema “recomendaciones” resulta más difícil. Por lo tanto, en tercer grado el tema influiría en la adecuación a la instrucción, con diferencias más marcadas para algunos participantes (Brasil, El Salvador, Panamá, Uruguay, Cuba, Ecuador y Guatemala) que para otros (Colombia, Nuevo León, República Dominicana y México) y con una diferencia regional de cerca de 10 puntos a favor del tema más familiar.

Cuadro 18	Porcentaje de borradores adecuados a la instrucción según el tema, por país, sexto grado	
País	Cuadernillo 1: perro	Cuadernillo 2: pan
Argentina	98,07	96,86
Brasil	69,98	96,46
Colombia	98,12	98,66
Cuba	89,10	98,21
Chile	97,36	97,27
Ecuador	88,96	93,37
El Salvador	71,11	91,93
Edo. de Nuevo León	89,77	89,98
Guatemala	89,42	93,92
México	86,47	87,68
Nicaragua	96,03	96,73
Panamá	73,35	84,02
Paraguay	89,12	87,71
Perú	85,94	92,91
Rep. Dominicana	82,31	82,82
Uruguay	89,06	96,42
Promedio países	86,96	93,00
Total AL y C	81,97	93,88

En sexto grado el porcentaje de borradores adecuados a la instrucción según el tema es casi 12 puntos mayor que en tercero (cuadro 15, p. 89 y cuadro 16, p. 90), pero también se observa un funciona-

miento diferente de la adecuación a la consigna (cuadro 18; en la página anterior): los estudiantes escriben más borradores adecuados cuando el tema es el pan que cuando se trata del más familiar y personal tema del perro. En Brasil y El Salvador las diferencias a favor del tema “pan” superan 20 puntos y son muy significativas desde el punto de vista pedagógico; en Panamá, Cuba, Uruguay, Guatemala y Ecuador las diferencias van de 19,47 a 4,41 puntos y son también pedagógicamente importantes. Solo en Argentina, Chile y Paraguay no hay puntuaciones a favor del tema “pan”, aunque ambos temas obtienen porcentajes similares. Cabe recordar que, no obstante haber mencionado en la instrucción que las enciclopedias no hacen referencia al perro de cada uno y al pan cocinado en el hogar, para el cuadernillo 1 hay más estudiantes que en el espacio destinado al borrador (cuadro sinóptico) colocan referencias a su propio perro que estudiantes que en el cuadernillo 2 se refieren a un pan “subjetivo”. Es decir, el tema no es ignorado, sino que se lo toma para planificar un texto que fácilmente resultará diferente al solicitado: subjetivo, anecdótico e informal, en vez de objetivo y descriptivo. Incluso siendo que casi 82% de los estudiantes que escribieron el borrador del cuadernillo 1 lo redactaron adecuándose a la instrucción y que el país con porcentaje más bajo de borradores sobre el perro (El Salvador) supera 71% y tiene resultados alentadores, parece necesario considerar la influencia del tema en la adecuación a la instrucción a la hora de elaborar evaluaciones certificativas o que establecen *ranking*, a diferencia de este estudio.

Adecuación a la instrucción también en el texto

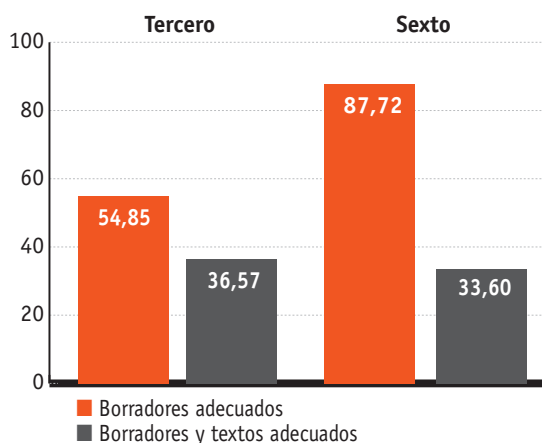
Veamos ahora cuántos estudiantes se han ajustado al tema, el tipo de texto y la situación comunicativa solicitados tanto en el borrador cuanto en el producto final (gráfico 10 y cuadros 19 y 20) o, en otras palabras, en cuántas de las pruebas en las que se escribieron borrador y texto final, ambos se adecuaron a las instrucciones.

Téngase presente la relación complementaria de la que estamos considerando (borradores y textos adecuados a las instrucciones): comprende los casos en que el borrador es adecuado y el texto no, el borrador no es adecuado y el texto sí, y ni el borrador ni el texto son adecuados. En todos los casos las inadecuaciones expresarían falta de comprensión de la instrucción y en los dos primeros demostrarían, además, desconocimiento de la utilidad del borrador para la construcción del texto final.

El gráfico 10 recuerda los porcentajes de borradores adecuados en el

total regional y presenta los porcentajes de borradores y textos adecuados; así, permite visualizar la relación entre los estudiantes que han escrito el borrador según lo solicitado en la consigna y los que completan el proceso también según lo solicitado.

Gráfico 10 Porcentaje total de AL y C de borradores y de borradores y textos adecuados a la instrucción, por grado



Cuadro 19 Porcentaje de borradores y textos adecuados a la instrucción, por país, tercer grado

País	Borradores y textos adecuados (%)
Argentina	45,87
Brasil	31,71
Colombia	27,65
Cuba	57,89
Chile	40,71
Ecuador	46,23
El Salvador	37,33
Edo. de Nuevo León	52,27
Guatemala	41,85
México	50,52
Nicaragua	39,66
Panamá	15,53
Paraguay	19,28
Perú	16,11
Rep. Dominicana	16,80
Uruguay	45,15
Promedio países	35,49
Total AL y C	36,57

¿Qué situaciones comprenden la falta de adecuación a la instrucción en el borrador y en el texto? Por un lado, los casos en que el borrador es adecuado y el texto no; por ejemplo, en el borrador el estudiante describe el pan y en el texto definitivo cuenta una anécdota sobre un sujeto que fue a comprar pan. Por otro lado, los casos en que el borrador no es adecuado y el texto sí: en el borrador el estudiante escribe una anécdota sobre una enfermedad y en el texto las recomendaciones médicas pedidas en la instrucción. Finalmente, los casos en que ni el borrador ni el texto son adecuados: en ambos se escribe la anécdota sobre la enfermedad o un cuento.

La incomprensión o la falta de lectura de las instrucciones escritas es uno de los factores que puede explicar los bajos porcentajes de borradores y textos adecuados a la instrucción. Las pruebas del SERCE incluyen instrucciones escritas y secuenciadas: “Esta prueba se desarrolla en tres pasos [...]. Escribe en borrador [...]. Vuelve a leer lo que escribiste y piensa cómo mejorarlo [...]. [...] transforma tu borrador en texto”. En ambos grados parecerían más habituales las consignas de trabajo orales y simples, pues los resultados son similares.

País	Borradores y textos adecuados
Argentina	33,57
Brasil	36,22
Colombia	24,06
Cuba	41,42
Chile	42,93
Ecuador	46,57
El Salvador	32,61
Edo. de Nuevo León	38,89
Guatemala	40,81
México	27,29
Nicaragua	57,56
Panamá	21,01
Paraguay	4,33
Perú	38,48
Rep. Dominicana	38,65
Uruguay	59,07
Promedio países	36,31
Total AL y C	33,60

Como muestran los cuadros 19 y 20, en el promedio regional los estudiantes que se adecuan de principio a fin a las instrucciones dadas por escrito rondan 37% en tercer grado y 34% en sexto. Es decir, de casi 55% de borradores adecuados en tercer grado y casi 87% en sexto, resultan casi 37% de borradores y textos adecuados a la instrucción en tercero y casi 34% en sexto. Esta caída de los resultados es, a simple vista, muy significativa desde el punto de vista pedagógico.

Por un lado, insistimos en el factor de la incomprensión de las instrucciones. En las pruebas del SERCE estas aclaran la relación entre el borrador y el texto y lo que debe hacerse en cada “paso”; su incomprensión es en muchos casos producto de la falta de lectura como consecuencia del hábito de escuchar consignas de trabajo generales, tanto como aclaraciones de lo que debe hacerse en cada momento de la resolución (Rockwell, 1982; Doyle, 1983; Bennet, 1995; Atorresi y otros, on line). Esta incomprensión parecería no subsanarse de tercero a sexto grados, pues los resultados son similares en ambos.

Al comparar los resultados alcanzados en cada grado debe tenerse en

cuenta nuevamente lo dicho sobre los formatos de borradores: el borrador ofrecido en sexto daría, en principio, más facilidades para conservar la información y la estructura que el dado en tercero. Sin embargo, los resultados regionales muestran que a los estudiantes de ambos grados les resulta indistinto el formato del borrador para mantener el tema, la estructura y la situación comunicativa en el texto.

El análisis por países muestra que en cinco de los participantes —México, Nuevo León, Cuba, Paraguay y Argentina— el porcentaje de estudiantes que escribe borrador y texto final de acuerdo con la instrucción es considerablemente más alto en tercer grado, con variaciones porcentuales que van desde los 23 puntos hasta los 12. Podría decirse que los estudiantes de sexto grado de estos países se ajustan a series de instrucciones menos que los de tercero o que el cuadro sinóptico les resulta un obstáculo en vez de una ayuda o que los temas “perro” y “pan” los motivan fuertemente a abandonar la estructura descriptiva o la situación comunicativa formal propia de una enciclopedia. En Guatemala y Colombia la diferencia a favor de tercero es ligera desde el punto de vista pedagógico, lo mismo que en Chile y Ecuador lo es a favor de sexto; los estudiantes de sexto grado de estos cuatro países parecen tener dificultades semejantes a los de tercero para seguir instrucciones seriadas. Para ellos podría ser indistinto que se les solicite un borrador con los subtemas listados en la instrucción o dentro de un cuadro sinóptico a la hora de retomarlos para elaborar un texto o los temas “perro” y “pan” los motivarían igualmente que “tareas” y “recomendaciones para la salud” para ajustarse a la estructura descriptiva y la situación comunicativa solicitadas.

Por lo tanto, en nueve de los dieciséis participantes no se observan diferencias pedagógicamente significativas entre grados que evidencien más ajuste a una serie de consignas y la influencia del formato del borrador en la adecuación a la instrucción de este y del texto. Podría suponerse que solo en cuatro países —Perú, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay— hay diferencias pedagógicamente alentadoras entre tercero y sexto en cuanto a lectura de instrucciones y ajuste a ellas, uso del formato como organizador de la información y tratamiento de los temas de acuerdo con la situación comunicativa.

Consideradas ya posibles concausas de la adecuación a la instrucción del borrador y el texto, volvamos sobre los resultados globales alcanzados. En el total de América Latina y el Caribe la diferencia entre grados (3 puntos) es pedagógicamente significativa, si se da por supuesto que los estudiantes de sexto grado deberían estar más habituados que los de tercero a seguir ins-

El formato de los borradores ¿una hoja de un anotador común con los subtemas sin organización gráfica en tercer grado y un cuadro sinóptico con el tema y los subtemas en sexto? parecería no incidir en la adecuación a la instrucción del borrador y el texto, pues los resultados regionales son parejos en ambos grados.

trucciones y escribir en “pasos”. Que casi 65% de los estudiantes de los dos grados evaluados escriba sobre un tema no solicitado o estructure el tema en un género no solicitado parecería indicar la conveniencia de introducir progresivamente en las clases la idea de que los textos tienen formas prefijadas por la cultura (Bronckart, 2002, 2006; Riestra, 2004) y que los escritores (como los lectores) reciben instrucciones a lo largo de toda la vida, pues les permiten conocer para qué y para quién hacen lo que hacen y cómo deben hacerlo para adecuarse a determinadas necesidades comunicativas.

Las diferencias entre países son marcadas. Los gráficos 11 y 12 comparan los resultados entre países y con el promedio en cuanto a los logros de los estudiantes de cada grado en la escritura de borradores y textos de acuerdo con la instrucción.

Gráfico 11 Estudiantes que escriben borradores y textos adecuados a la instrucción: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	▲	▼	=	=	▲	=	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
Brasil	=	▼	■	=	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▼
Colombia	▼	▼	=	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▼
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	=	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	=	▲	▲	▼	■	=	=	▼	=	▼	=	▲	▲	▲	▲	=
Ecuador	▲	=	▲	▲	▼	=	■	▲	=	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
El Salvador	=	▼	=	▲	▼	=	▼	■	▼	=	▼	=	▲	▲	▲	▲	=
Edo. de Nuevo León	▲	=	▲	▲	=	▲	=	▲	■	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	=
Guatemala	▲	=	▲	▲	▼	=	=	=	▼	■	▼	=	▲	▲	▲	▲	=
México	▲	=	▲	▲	=	▲	=	▲	=	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	=
Nicaragua	=	=	▲	▲	▼	=	=	=	▼	=	▼	■	▲	▲	▲	▲	=
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	=	=	=	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	■	=	=	▼
Perú	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	■	=	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	=	■	▼
Uruguay	▲	=	▲	▲	▼	=	=	=	=	=	=	=	▲	▲	▲	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

De acuerdo con el gráfico 11, en tercer grado Cuba tiene resultados significativamente superiores al promedio de los países y a todos los participantes, salvo Nuevo León y México, con quienes no presenta diferencias; a su vez, estos participantes obtienen resultados iguales y superiores al resto, con excepción de Cuba, como es obvio, y también de Argentina y Ecuador. En tercer grado los países con más diferencias significativas negativas son Panamá, Perú, República Dominicana y Paraguay, cuyos porcentajes de borradores y textos adecuados a la instrucción son inferiores a 20%; esto es, ocho de cada diez niños de tercer grado que abordan las dos partes de la prueba no conectan la una con la otra: escriben en el espacio para el borrador un plan como el solicitado y lo abandonan en el espacio para el texto final, por ejemplo.

Gráfico 12 Estudiantes que escriben borradores y textos adecuados a la instrucción: comparación de los resultados entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=		=	▲	▼	▼	▼	=	=	=	=	▼	▲	▲	=	=	▼
Brasil	=	=		▲	=	=	▼	=	=	=	▲	▼	▲	▲	=	=	▼
Colombia	▼	▼	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	=	▲	▼	▼	▼
Cuba	▲	▲	=	▲		=	=	▲	=	=	▲	▼	▲	▲	=	=	▼
Chile	▲	▲	=	▲	=		=	▲	=	=	▲	▼	▲	▲	=	=	▼
Ecuador	▲	▲	▲	▲	=	=		▲	▲	=	▲	▼	▲	▲	▲	▲	▼
El Salvador	=	=	=	▲	▼	▼	▼		=	▼	=	▼	▲	▲	=	=	▼
Edo. de Nuevo León	=	=	=	▲	=	=	▼	=		=	▲	▼	▲	▲	=	=	▼
Guatemala	▲	=	=	▲	=	=	=	▲	=		▲	▼	▲	▲	=	=	▼
México	▼	=	▼	=	▼	▼	▼	=	▼	▼		▼	=	▲	▼	▼	▼
Nicaragua	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	=
Panamá	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼		▲	▼	▼	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼	▼	▼
Perú	=	=	=	▲	=	=	▼	=	=	=	▲	▼	▲	▲		=	▼
Rep. Dominicana	=	=	=	▲	=	=	▼	=	=	=	▲	▼	▲	▲	=		▼
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	

- = No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

El formato de los borradores (una hoja de un anotador común con los subtemas sin organización gráfica en tercer grado y un cuadro sinóptico con el tema y los subtemas en sexto) parecería no incidir en la adecuación a la instrucción del borrador y el texto, pues los resultados regionales son parejos en ambos grados.

Casi 65% de los estudiantes de los dos grados evaluados escribe sobre un tema no solicitado o estructura el tema en un género no solicitado. Estos datos indicarían la conveniencia de proponer consignas escritas, pautadas en pasos y no solamente orales, libres y simples, así como la de ofrecer diferentes formatos modelo para apoyar la planificación de los textos.

En sexto grado (gráfico 12, en la página anterior) se observa a simple vista que las diferencias significativas entre países son menos que en tercero. Uruguay y Nicaragua tienen resultados que no se diferencian y son superiores al promedio y a todos los países restantes. Chile y Cuba también presentan resultados sin diferencias estadísticamente significativas y superiores al promedio y a Argentina, Colombia, El Salvador, México, Panamá y Paraguay, países cuyos resultados no se diferencian de los de Brasil, Ecuador, Nuevo León, Guatemala, Perú y República Dominicana. Nuevo León es el participante con menos diferencias significativas respecto del resto: se ubica sobre Colombia, México, Panamá y Paraguay, y debajo de Ecuador, Nicaragua y Uruguay. Los resultados de Paraguay son significativamente inferiores al promedio regional y a los de todos los participantes. Casi 96% de los niños de este país que escriben tanto el borrador cuanto el texto dejan de lado o no comprenden las instrucciones.

Los resultados generales —36,57% de borradores y textos adecuados en tercero y 33,60% en sexto, así como los resultados que no llegan a 60% en ningún país y grado— indicarían la conveniencia de proponer consignas escritas y pautadas en pasos y no solamente orales, libres y simples. Podría objetarse que exigir la adecuación a un tema, una estructura y una situación comunicativa atenta contra la creatividad de los niños. Sin embargo, la creatividad se introduce en la escritura una vez que se conoce qué imposiciones culturales sobre los escritos pueden romperse. Los adultos no suponemos que los niños escriben con faltas de ortografía porque rompen creativamente las normas. El mismo criterio podría aplicarse a las formas de construcción de los textos, porque en la vida extraescolar muchas veces se escribe a partir de especificaciones precisas y retornando al texto en proceso de producción.

Asimismo, parecería adecuado ofrecer diferentes formatos modelo para apoyar la planificación de textos en ambos grados. La elaboración de un texto parte siempre de un plan que puede adoptar diferentes formas: punteo de ideas, cuadro sinóptico, índice provisorio, mapa conceptual, lista ordenada de acciones, etc. Los escritores formados hacen uso del plan inicial que les resulta más cómodo; los niños deberían tener la oportunidad de conocer diferentes tipos de planes y de experimentar con ellos hasta que puedan decidir cuál les resulta más útil para planificar sus escritos. Por otra parte, debe recordarse que los formatos mencionados son usuales en las tareas de síntesis de textos leídos; por lo tanto, enseñarlos sería un modo de conectar la lectura con

la escritura y de mostrar dos procesos inversos sumamente habituales: la reducción y la expansión de información.

El perro			
Características físicas	Alimentación	Costumbres	Relación con las personas
Se sirve para comer y para el estómago	Pan Salchicha Salsas Papas Sobollo Tomate	Pan Salchicha Papas	les gusta mucho por que es muy rico.

Ejemplo 16. Un claro caso en que las instrucciones se pasan por alto: el encabezado plantea que se publicará una enciclopedia sobre el mundo animal y que debe escribirse sobre el perro y el estudiante toma "perro" en el sentido de "perro caliente" o "salchicha".

El perro			
Características físicas	Alimentación	Costumbres	Relación con las personas
el perro come	ladra	muerde	juega
el perro vacuna por la orina o orina gusta gorgor con el ama	es un ser que ladra se orina con el ama	vivo que cuando hay alguien y le	es muy un peligro tambien le gusta correr

Ejemplo 17. Este niño de sexto grado muestra no comprender la función del cuadro sinóptico, pues escribe en forma lineal sin atender a los subtemas propuestos en cada columna.

Lista de tareas

Tarea de ayer en la escuela: me dejaron de tarea estudiar para el examen que sería mañana y nos dijo la maestra que viniéramos bien arreglados para mañana. Cuando llegue a mi casa: me piden que colgara mi ropa, después que preparara la mesa para comer, después me dijo mi mamá que lavara los trastes, después me dijo que hiciera mi tarea, recoger mis cosas, boleear mis zapatos y bañarme.

LISTA De TAREAS

Escuela

Estudiar para el examen de hoy

Venir arreglados para mañana

Casa

Colgar mi ropa

Preparar la mesa para comer

Lavar los trastes

Hacer mi tarea

Recoger mis cosas

Boleear mis zapatos

Bañarme

A mi aula fueron un grupo
 de médicos para enseñarme a cuidar la
 salud. Para no resfriarme no mojarme los
 pies, no ^{llovimarme} llovime y no andar ^{descalza} descalza. Para
 la diarrea, no tomar ^{agua contaminada} agua de pozos y hervirla
^{cuando sea necesario} el agua. Para mantener los dientes sanos, no comer
 mucho dulce, labarme los dientes cuando almuerzo,
 cuando desayuno y cuando como. Después
 cuando llegue a mi casa contarle a mis
 padres lo que me dijo el médico.

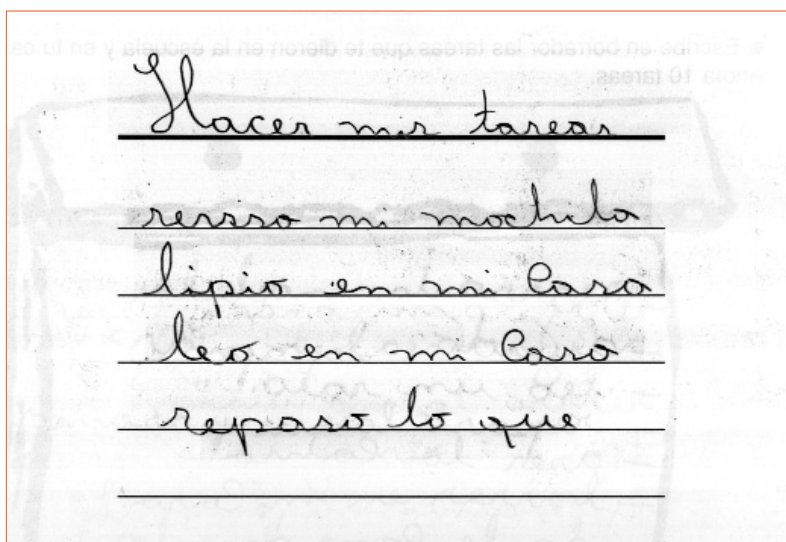
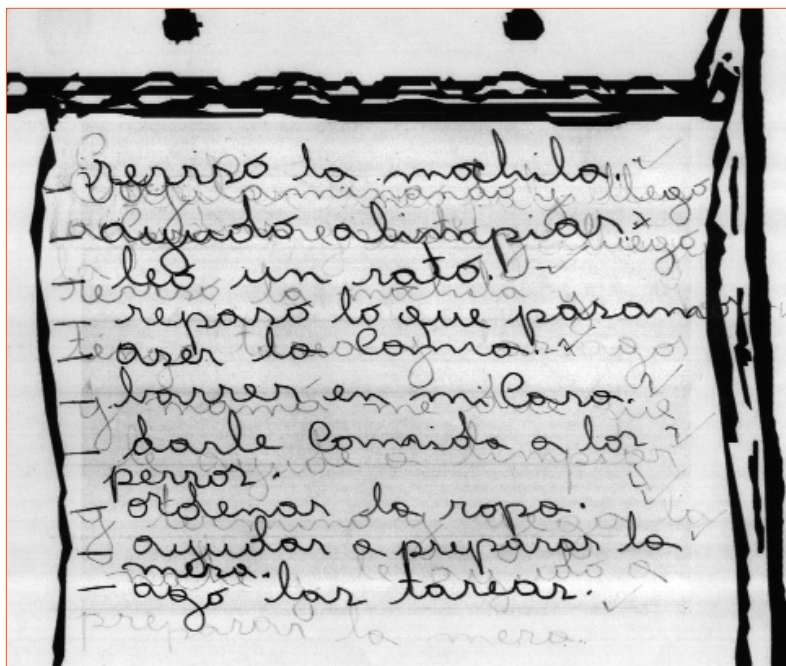
Mi salud
 A mi aula fueron un grupo de
 médicos para enseñarme a cuidar
 la salud. Para no resfriarme no
 mojarme los pies, no llovimarme
 y no andar descalza. Para la diarrea,
 no tomar agua contaminada y hervirla
 cuando sea necesario. Para mantener
 los dientes sanos, no comer mucho dulce,
 labarme los dientes cuando almuerzo, cua
 ndo desayuno y cuando como. Después
 cuando llegue a mi casa contarle a mis
 padres lo que me dijo el médico.

Ejemplo 18. Dos casos
 clarísimos, en tercer
 grado, de transformación
 del borrador en texto de-
 finitivo de acuerdo con la
 instrucción. Los logros de
 los estudiantes, aunque
 relativamente bajos, abo-
 nan la idea de que algu-
 nos escritores aprendices,
 al contrario de lo que
 sostienen Scardamalia y
 Bereiter (1987), pueden
 hacer interactuar los dos
 espacios de problemas: el
 del contenido (qué se
 dice) y el retórico (cómo
 se dice). Sin duda, inter-
 venciones pedagógicas
 eficaces favorecen la
 mencionada interacción.

Nuestro estudio limitó el desarrollo del texto basándose en la cantidad de ideas o subtemas y no en el criterio más habitual de la cantidad de líneas o palabras. La comparación entre el número de ideas planteado por los estudiantes en el borrador y el número desarrollado en el escrito final ofrece datos sobre las habilidades de expansión y conservación de la información relevante.

Mantenimiento y aumento de ideas

Como se ha dicho, en las pruebas de escritura del SERCE se opta por limitar el desarrollo del texto basándose en el criterio de la cantidad de ideas. En tercer grado se le pide al niño que desarrolle diez ideas simples (cuadernillo 1) y seis ideas algo más complejas que las anteriores (cuadernillo 2); en sexto grado los estudiantes deben expandir cuatro ideas complejas en ambos cuadernillos.



Ejemplo 19. Probablemente, el esfuerzo puesto en la redacción del borrador (nótese que se han borrado y reescrito oraciones completas) cansó o demandó

mucho tiempo a este estudiante de tercer grado y, en el momento de escribir el texto definitivo, perdió gran parte de la información.

La comparación entre el número de ideas planteado por los estudiantes en el borrador y el número desarrollado en el escrito final ofrece dos datos interesantes respecto del proceso de escritura: 1) la capacidad de expansión (en el borrador había menos espacio que en el texto, no había “renglones” y se sugirió la escritura de palabras clave) y la de conservación de la cantidad de información (en textos extensos la supresión de ideas es una operación frecuente y válida; en textos tan breves y pautados como los pedidos puede afirmarse en cambio que suprimir ideas implica perder información en la mayoría de los casos). El “Ejemplo 19”, en la página anterior, ilustra con fuerza el punto.

Los resultados sobre mantenimiento y aumento de ideas se refieren a los textos adecuados a la instrucción o consigna (en los inadecuados no hay número de ideas previsto) que tienen al menos 7 ideas de 10 en el cuadernillo 1 de tercer grado, 4 de 6 en el cuadernillo 2 del mismo grado y 3 de 4 en ambos cuadernillos de sexto grado. A continuación se muestra lo que se consideró aumento y mantenimiento de ideas (las cantidades indican el número de ideas):

Esquema de mantenimiento y aumento de ideas: tercer grado, según cuadernillo

CUADERNILLO 1				CUADERNILLO 2			
Mantienen		Aumentan		Mantienen		Aumentan	
Borrador	Texto	Borrador	Texto	Borrador	Texto	Borrador	Texto
7	7	7	8, 9 o 10	4	4	4	5 o 6
8	8	8	9 o 10	5	5	5	6
9	9	9	10	6	6		
10	10						

Esquema de mantenimiento y aumento de ideas: sexto grado, ambos cuadernillos

Mantienen		Aumentan	
Borrador	Texto	Borrador	Texto
3	3	3	4
4	4		

Como no se han tomado al mismo tiempo los cuadernillos 1 y 2 y disminuye el tamaño muestral usado para otras estimaciones, los resultados obtenidos (cuadros 21 y 22) deben ser tomados con precaución. Sin embargo, tiene interés pedagógico considerar con recaudos cuáles son las habilidades de los estudiantes en cuanto a mantener e incrementar en el texto las ideas que esbozan en el borrador y si en esta operación incidirían variables como el formato del borrador o el tema.

A continuación, el cuadro 21 presenta los porcentajes de estudiantes de tercer grado y de la región que se adecuaron a la consigna incluyendo las cantidades de ideas consignadas en el primero de los dos esquemas de la página anterior.

Cuadro 21 Porcentaje de estudiantes que mantienen y aumentan ideas del borrador al texto final, por país, tercer grado

País	Cuadernillo 1: tareas		Cuadernillo 2: recomendaciones	
	Mantienen	Aumentan	Mantienen	Aumentan
Argentina	26,86	2,44	13,34	1,34
Brasil	NS*	NA*	NS*	NA*
Colombia	14,72	1,50	11,98	1,89
Cuba	25,46	5,05	33,18	4,12
Chile	29,76	0,60	26,42	1,62
Ecuador	23,37	3,90	13,54	0,27
El Salvador	18,42	4,50	15,34	1,63
Edo. de Nuevo León	33,88	3,85	23,48	2,41
Guatemala	17,84	4,61	20,67	2,20
México	25,31	4,85	11,16	2,37
Nicaragua	13,61	4,19	13,55	4,22
Panamá	8,59	2,56	4,47	0,27
Paraguay	5,79	2,57	9,00	1,02
Perú	8,11	0,39	9,24	0,63
Rep. Dominicana	1,49	1,34	3,53	0,46
Uruguay	11,43	1,10	19,80	4,70
Promedio países	16,48	2,83	14,66	1,91
Total AL y C	19,96	3,21	12,89	1,83

**Como en Brasil los datos de mantenimiento de ideas no satisficieron las condiciones de precisión y consenso, no aplica considerar los de aumento de ideas.

El cuadro 21 muestra que en tercer grado el total regional de “mantenimiento de ideas” es muy bajo, aunque muy superior al aumento. Esto indicaría que los estudiantes de tercer grado que plantean un número de ideas cercano al pedido en general lo “pierden” al construir el texto final y que, cuando no las abandonan, se apegan a su borrador para escribir el texto.

La tendencia a perder ideas puede abonar la hipótesis de que, si no se enseña a realizar borradores que economicen esfuerzos, la motivación o el tiempo no alcanzan para construir el texto. La inclinación general al mantenimiento de ideas sería esperable, pues desarrollar en una segunda versión ideas que no se han planteado en la primera (y, por tanto, surgen durante la revisión y solo se tienen presentes en

la mente) es una tarea cognitivamente compleja para los niños de este nivel educativo.

Los promedios generales permiten apreciar también que la lista de tareas de la escuela y del hogar ha resultado más motivadora y simple para el mantenimiento y el incremento de ideas que la lista de recomendaciones médicas; como ya se ha esbozado, el interés que despierta el tema, así como el conocimiento previo de los estudiantes sobre él, parecen influir en la calidad general de los escritos.

Considerados los promedios globales, veamos si hay diferencias estadísticas entre países. En el cuadernillo 1 de tercer grado los participantes que mantienen ideas superando significativamente el promedio de los países son Nuevo León, Chile, Cuba, Argentina y México. Los resultados de El Salvador, Guatemala, Colombia, Nicaragua y Uruguay no se diferencian significativamente del promedio y los de República Dominicana, Paraguay, Perú y Panamá implican diferencias estadísticamente negativas.

En el cuadernillo 2 de tercero Cuba, Chile y Nuevo León siguen diferenciándose del promedio regional en el índice “mantenimiento de ideas entre el borrador y el texto”, y se suma Guatemala. No presentan diferencias estadísticas significativas respecto del promedio Uruguay, El Salvador, México, Nicaragua, Ecuador, Argentina y Colombia, y logran resultados que se diferencian negativamente del promedio República Dominicana, Panamá, Perú y Paraguay (LLECE-SERCE, en prensa).

Ya hemos planteado la posibilidad de que predomine la escritura “de una vez” o la no consideración del borrador como un texto económico o el pedir a los niños que reescriban solo con el fin de que mejoren la caligrafía y la ortografía, lo que puede llevar al cansancio o la desmotivación de los estudiantes de tercer grado. En el caso de este índice los resultados parecen expresar que la mayoría de los estudiantes que plantean ideas adecuadas a la instrucción en el borrador no llegan a “pasarlas” al texto, como se vio en el “Ejemplo 19” (p. 104). Nuevamente sería conveniente atender las diferentes formas que puede tomar un borrador como preparación de desarrollos posteriores, buscando que los niños puedan planificar la escritura y, al mismo tiempo, no agoten en ello todos sus esfuerzos.

En cuanto al incremento de ideas en tercer grado, ningún participante tiene resultados significativamente superiores al promedio de los países en el cuadernillo 1 y solo Nicaragua los tiene en el cuadernillo 2. Los resultados de Perú, Chile, Uruguay, Colombia y República Dominicana son significativamente negativos en el cuadernillo 1 y

En tercer grado casi 77% de los estudiantes que plantean un número de ideas cercano al pedido lo “pierden” al construir el texto final. En sexto grado los resultados no son significativamente mejores: aproximadamente 75% de los niños no mantiene la cantidad de ideas que planteó en el borrador. La “pérdida” de ideas podría deberse a que no saben economizar esfuerzos cuando elaboran borradores y, por tanto, la motivación o el tiempo no les bastan para recuperarlas en el texto. Por tanto, parecería conveniente tratar las diferentes formas que puede tomar un borrador de modo que los niños puedan planificar la escritura y, al mismo tiempo, no agoten en ello todos sus esfuerzos.

Hay estudiantes de tercero y sexto grados que agregan ideas y expanden la información base. Aunque la cantidad sea pequeña (en torno de 3%), podría indicar que los niños tienen habilidades que en general no se adjudican a los llamados “escritores novatos”.

los de Ecuador, República Dominicana y Perú lo son en el cuadernillo 2. Los demás participantes tienen resultados que no se diferencian significativamente del promedio (LLECE-SERCE, en prensa). Los resultados semejantes reforzarían que lo que más influye en el bajo incremento de ideas en tercer grado es la complejidad de la tarea. En segundo lugar tendríamos el efecto de las diferencias temáticas entre los cuadernillos.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a sexto grado en cuanto a mantenimiento e incremento de ideas del borrador al texto final (cuadro 22). Nuevamente, se consideran los textos adecuados a la instrucción que tienen los números de ideas consignados en el segundo esquema de la página 105.

Cuadro 22 Porcentaje de estudiantes que mantienen y aumentan ideas del borrador al texto final, por país, sexto grado

País	Cuadernillo 1: perro		Cuadernillo 2: pan	
	Mantienen	Aumentan	Mantienen	Aumentan
Argentina	34,86	1,66	19,09	0,50
Brasil	NS*	NA*	NS*	NA*
Colombia	23,84	5,35	13,60	4,15
Cuba	32,25	2,50	30,17	1,04
Chile	31,66	0,98	25,14	0,52
Ecuador	17,41	1,54	36,58	1,35
El Salvador	12,80	3,70	23,70	1,02
Edo. de Nuevo León	31,41	8,65	16,13	5,13
Guatemala	11,48	1,70	27,73	1,02
México	23,44	4,20	12,95	1,63
Nicaragua	NS*	NA*	NS*	NA*
Panamá	7,64	3,86	17,56	0,05
Paraguay	0,95	0,00	1,97	0,63
Perú	22,53	2,01	32,00	2,32
Rep. Dominicana	NS*	NA*	NS*	NA*
Uruguay	34,78	7,01	37,57	3,04
Promedio países	21,14	2,88	23,17	1,44
Total AL y C	23,92	3,31	18,84	1,80

** Como en Brasil, Nicaragua y República Dominicana los datos de mantenimiento de ideas no satisficieron las condiciones de precisión y consenso, no aplica considerar los de aumento de ideas.

En el cuadro 22, referido a sexto grado, se puede observar que el total regional en “mantenimiento de ideas” es algo mayor que en tercero en el cuadernillo 1 y que persisten los resultados bajos y la inclinación a mantener ideas. En el cuadernillo 2 los resultados de man-

tenimiento son 6 puntos inferiores a los de tercero. Esto podría traducirse así: a los niños de tercero que escriben sobre recomendaciones médicas recibidas les resultaría más simple mantenerlas que a los de sexto mantener ideas sobre el pan. Lo dicho podría deberse a que los estudiantes de sexto que reciben el cuadernillo 2 plantean en el borrador cuatro o tres ideas clave correctas sobre qué aspecto tiene el pan, con qué se lo prepara, cómo se lo prepara y cómo se lo come, y en el texto final con frecuencia las transforman en una o dos; por ejemplo, “el pan se prepara con harina en un horno” reúne dos subtemas en uno.

Sin embargo, considerando que la mayor dificultad del proceso exigido a los estudiantes de sexto grado en ambos cuadernillos se basa en sus supuestas mayores habilidades para escribir, lo que más llama la atención desde el punto de vista pedagógico son los bajos resultados en mantenimiento e incremento de ideas en este grado.

Asumiendo esta consideración general, en el cuadernillo 1 los participantes que superan con diferencias estadísticamente significativas el promedio de los países en mantenimiento de ideas son Argentina, Uruguay, Cuba, Nuevo León y Chile, y los que presentan diferencias estadísticamente negativas son Paraguay, Panamá, Guatemala y El Salvador. No se diferencian significativamente del promedio Colombia, Ecuador, México y Perú. En el cuadernillo 2 Uruguay, Ecuador, Perú y Cuba son los países con más alto porcentaje de mantenimiento de ideas y se diferencian positiva y significativamente del promedio desde el punto de vista estadístico. Paraguay, México, Colombia y Nuevo León tienen resultados significativamente inferiores al promedio. Guatemala Chile, El Salvador, Argentina y Panamá no presentan diferencias estadísticamente significativas con el promedio (LLECE-SERCE, en prensa).

En cuanto al aumento de ideas en los textos de los estudiantes de sexto grado que escriben borradores adecuados a la instrucción, en el cuadernillo 1 solo Nuevo León se diferencia positivamente del promedio de los países. Paraguay y Chile tienen diferencias negativas y los países restantes no presentan diferencias estadísticamente significativas. En el cuadernillo 2 nuevamente es Nuevo León el participante que presenta diferencias estadísticas positivas. Panamá y Chile, con menos de un niño de cada cien que incrementa ideas, tienen diferencias negativas y los países restantes no presentan diferencias estadísticamente significativas (LLECE-SERCE, en prensa). Recordemos que los datos ofrecidos deben tomarse con cautela pues los procesamientos se basan en cuadernillos por separado y Brasil, Nicaragua y

República Dominicana han sido excluidos de los análisis de mantenimiento y aumento de ideas en sexto grado.

Visto lo anterior, podrían plantearse dos sugerencias pedagógicas: favorecer la interiorización de que los subtemas pautados deben mantenerse y propiciar la comprensión de que el borrador no debe suponer un desgaste, sino una preparación “para uno mismo” de lo que habrá de desarrollarse luego, generalmente con mayor amplitud. Complementaremos algunas de estas ideas al avanzar en el análisis.

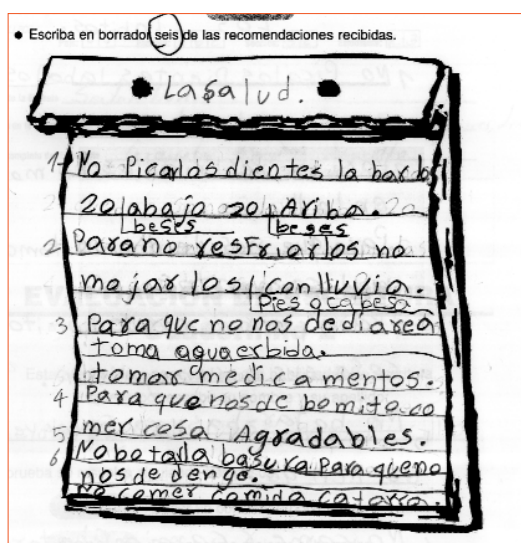
Funciones comunicativas del borrador y el texto final

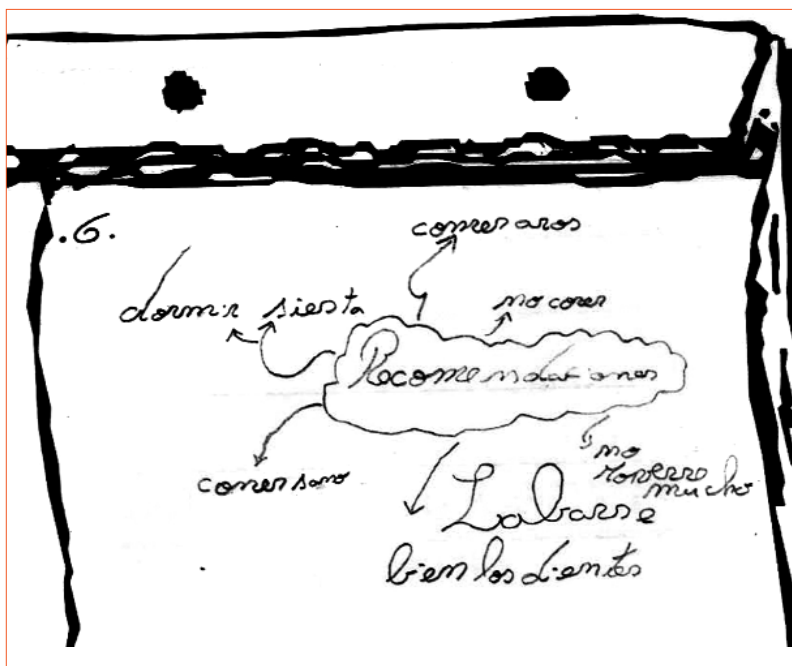
Entre los aspectos del proceso de escritura se estudió el reconocimiento de que el borrador se escribe para uno mismo y que incluye, o puede incluir, palabras clave, abreviaturas y marcas de revisión. Si la corrección de borradores no es frecuente en el aula, escribir en una prueba ideas “en sucio” palabras clave es una tarea difícil de atender para el niño, que ha desarrollado expectativas diferentes acerca de lo que se evalúa.

El último de los aspectos indagados en el proceso de escritura es si los estudiantes reconocen que el borrador se escribe para uno mismo, del modo que resulte mejor a cada persona para la posterior organización de la información, y que incluye o puede incluir palabras clave, abreviaturas y marcas de revisión. Como aspecto complementario, se ha indagado qué porcentaje de estudiantes conoce que el texto final debe mostrar las mejores condiciones posibles de presentación y legibilidad para otros.

En tercer grado el aspecto se estudia comparando la presentación del borrador con la del texto final (cuadro 23, en la página siguiente), con independencia de la adecuación de cada una de esas partes a la instrucción. En los borradores se observan casos muy diferentes: desde el niño que traza renglones para apoyar su caligrafía, borra y reescribe (“Ejemplo 20”), hasta el que organiza espacialmente información clave (“Ejemplo 21”, en la página siguiente).

Ejemplo 20. Este estudiante de tercer grado parece suponer que el borrador es para ser leído y calificado por otros, ya que traza con regla líneas para escribir frases y asegurar la legibilidad del escrito. Cabe recordar que el diseño de la prueba omitió las líneas intencionalmente.





Ejemplo 21. Este niño de tercer grado da al borrador una disposición espacial que jerarquiza el tema y las ideas que derivará de él. Arriba, a la izquierda, ha consignado el número de ideas que se le solicitó plantear.

Cuadro 23 Porcentaje de textos finales que mejoran la presentación del borrador, por país, tercer grado

País	Textos que mejoran la presentación
Argentina	47,16
Brasil	29,15
Colombia	38,44
Cuba	59,47
Chile	68,53
Ecuador	43,96
El Salvador	44,65
Edo. de Nuevo León	64,80
Guatemala	47,88
México	57,11
Nicaragua	NS*
Panamá	17,59
Paraguay	20,19
Perú	23,00
Rep. Dominicana	NS*
Uruguay	74,33
Promedio países	43,96
Total AL y C	40,21

* Los datos de Nicaragua y República Dominicana no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

En tercer grado se ha indagado cuántos estudiantes muestran conocer que el texto final debe mostrar las mejores condiciones posibles de presentación y legibilidad para otros; por ejemplo, el destacado del título o la ausencia de llamadas que remiten a una frase insertada al final.

Al interpretar los datos de “mejor presentación” no debe pensarse que los porcentajes bajos expresan necesaria y solamente casos de textos mal presentados; los estudiantes que hacen un borrador tan bien presentado como el texto no pueden mejorar la presentación de este último. No está de más insistir en que se intenta captar un rasgo de la escritura como proceso considerando las edades de los estudiantes: el borrador bien presentado (con oraciones completas, caligrafía cuidada, títulos destacados, “renglones”) expresa que no se reconoce su función; se espera que el borrador sea un plan para la propia organización de la escritura y que no implique pérdida de tiempo en comunicar para otros o, a la inversa, el primer borrador es el plan que menor esfuerzo de presentación debe exigir al niño, pues existe en función del texto que presentará finalmente.

Gráfico 13 Estudiantes que mejoran la presentación del texto final en el borrador: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=		▲	▲	▼	▼	=	=	▼	=	▼		▲	▲	▲		▼
Brasil	▼	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	=		▼
Colombia	▼	▼	▲		▼	▼	=	=	▼	▼	▼		▲	▲	▲		▼
Cuba	▲	▲	▲	▲		▼	▲	▲	=	▲	=		▲	▲	▲		▼
Chile	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	=	▲	▲		▲	▲	▲		=
Ecuador	=	=	▲	=	▼	▼		=	▼	=	▼		▲	▲	▲		▼
El Salvador	=	=	▲	=	▼	▼	=		▼	=	▼		▲	▲	▲		▼
Edo. de Nuevo León	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	▲		▲	▲		▲	▲	▲		▼
Guatemala	=	=	▲	▲	▼	▼	=	=	▼		▼		▲	▲	▲		▼
México	▲	▲	▲	▲	=	▼	▲	▲	▼	▲			▲	▲	▲		▼
Nicaragua																	
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼			=	=		▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		=		=		▼
Perú	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		=	=			▼
Rep. Dominicana																	
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲		

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de Nicaragua y República Dominicana no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

El cuadro 23 muestra que mejoraron la presentación del borrador en el texto final aproximadamente 40% de los alumnos de tercer grado. Los participantes que más superan el total regional son Uruguay y Chile, con resultados significativos desde el punto de vista pedagógico, seguidos por Nuevo León, Cuba y México; en estos países un número estadísticamente significativo de estudiantes introduce mejoras de presentación entre el borrador y el texto, como puede verse en el gráfico 13 (p. 112). Guatemala, Argentina, El Salvador y Ecuador no presentan diferencias significativas respecto del promedio de los países. En Panamá, Paraguay, Perú, Brasil y Colombia parece especialmente necesario trabajar con los niños la función del borrador como plan para uno mismo, además de la función del texto final, que debe resultar bien organizado para los lectores potenciales.

En sexto grado se indagó específicamente si el borrador es un texto para sí, esto es, si exhibe marcas —como tachaduras, agregados de ideas mediante asteriscos, abreviaturas informales, palabras clave— que indiquen que los estudiantes tienen una concepción correcta de su función práctica. Los resultados obtenidos se consignan en el cuadro 24:

País	Borradores para uno
Argentina	37,46
Brasil	82,70
Colombia	85,92
Cuba	40,57
Chile	76,55
Ecuador	64,01
El Salvador	42,63
Edo. de Nuevo León	56,09
Guatemala	44,13
México	37,96
Nicaragua	79,80
Panamá	59,97
Paraguay	54,51
Perú	36,99
Rep. Dominicana	45,44
Uruguay	50,45
Promedio países	55,94
Total AL y C	62,74

En la región los textos finales de tercer grado que no mejoran la presentación del borrador superan en 10 puntos a los textos que sí la mejoran. Los resultados por país vuelven a mostrar que los currículos que prescriben el enfoque procesual de la escritura no necesariamente logran resultados superiores. De los siete países que sostienen ese enfoque tres logran resultados estadísticamente positivos en comparación con el promedio, uno no se diferencia estadísticamente de este y tres se diferencian negativamente. Además, países que no prescriben explícitamente ese enfoque se diferencian positiva o negativamente del promedio de los países o no se diferencian de él.

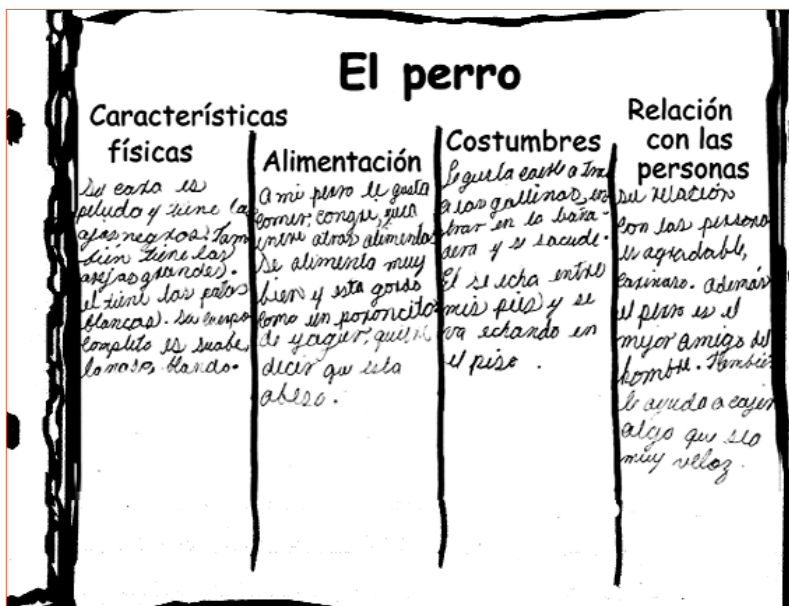
De los estudiantes de sexto grado, escribe borradores para sí casi 63%. Las diferencias entre países son pronunciadas y no parecen corresponderse con habilidades adquiridas a partir de la enseñanza de la escritura con enfoque procesual declarado o sin él.

En el total de América Latina y el Caribe de sexto grado se observa que escribe borradores para sí un porcentaje de estudiantes que supera en más de 10% al correspondiente al grupo de estudiante que los escribe para otros o los deja en blanco. Las diferencias entre países son pronunciadas (gráfico 14). Los borradores con marcas de uso para la planificación rondan 38% en Argentina y México, mientras que superan 80% en Colombia y Brasil, 76% en Nicaragua y Chile y 64% en Ecuador. Desde el punto de vista pedagógico podría suponerse que, con excepción de estos últimos cinco países, la función del borrador como espacio donde se puede tachar, abreviar informalmente, hacer marcas que indiquen inversión de ideas o palabras, y todo lo que pueda contribuir a planificar un escrito de modo económico y útil, debería ser trabajada con los estudiantes de sexto grado.

Gráfico 14 Estudiantes que plantean un borrador con marcas de utilización para sí mismos: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▼	■	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	▼	=	=	▼
Brasil	▲	▲	■	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲
Colombia	▲	▲	=	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Cuba	▼	=	▼	▼	■	▼	▼	=	▼	=	=	▼	▼	▼	=	=	▼
Chile	▲	▲	▼	▼	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲
Ecuador	▲	▲	▼	▼	▲	▼	■	▲	▲	▲	▲	▼	=	▲	▲	▲	▲
El Salvador	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	■	▼	=	=	▼	▼	▼	=	=	=
Edo. de Nuevo León	=	▲	▼	▼	▲	▼	▼	▲	■	▲	▲	▼	=	=	▲	▲	=
Guatemala	▼	▲	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	■	=	▼	▼	▼	=	=	=
México	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	=	■	▼	▼	▼	=	=	▼
Nicaragua	▲	▲	=	▼	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲
Panamá	=	▲	▼	▼	▲	▼	=	▲	=	▲	▲	▼	■	=	▲	▲	▲
Paraguay	=	▲	▼	▼	▲	▼	▼	▲	=	▲	▲	▼	=	■	▲	▲	=
Perú	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	=	=	▼	▼	▼	■	=	▼
Rep. Dominicana	▼	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	=	=	▼	▼	▼	=	■	=
Uruguay	=	▲	▼	▼	▲	▼	▼	=	=	=	▲	▼	▼	=	▲	=	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.



Ejemplo 22. La escritura de oraciones completas y extensas, en lugar de palabras clave, así como el uso de mayúsculas y signos de puntuación, evidencian que no se concibe el borrador como una instancia “económica” y para uno mismo de organización previa o planificación de la información.

RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL PROCESO

Al analizar los resultados sobre el proceso de escritura se ha visto lo siguiente.

- Aproximadamente 71% de los estudiantes de tercer grado y 45% de sexto mantiene en el texto el tema y la estructura que comenzó a esbozar en el borrador, con independencia de la adecuación a la consigna, el tipo de borrador y la calidad final del escrito; el decremento de la relación entre borrador y texto en sexto grado podría deberse a la mayor o menor familiaridad con el tema propuesto en cada cuadernillo, a los hábitos más afianzados de escribir textos de una vez y a no prestar atención a las instrucciones escritas, donde se aclaraba que la prueba se realizaría en tres pasos de un mismo proceso. Los estudiantes de tercer grado podrían estar más acostumbrados que

en sexto a copiar lo ya escrito para mejorar aspectos superficiales como la caligrafía; así, más borradores de tercer grado serían iguales a los textos finales, lo cual entra en la categoría estudiada: mantenimiento del tema y la estructura del borrador al texto. Las diferencias entre algunos países en cuanto al mantenimiento del tema y la estructura del borrador en el texto final son marcadas.

- De los estudiantes de tercer grado, que escribieron 82% de borradores adecuados, aproximadamente 37% se adecua a la estructura y la situación comunicativa tanto en el borrador cuanto en el texto; de los estudiantes de sexto grado, que plantearon 94% de borradores adecuados a la instrucción, casi 34% se adecua a la instrucción

también en el texto final. Es decir, el comportamiento es uniforme y los resultados son bajos (no alcanzan 60% en ningún país y grado) en cuanto al número de estudiantes que sigue la instrucción y mantiene entre el borrador y el texto el tema, el género discursivo y la situación comunicativa solicitados. Se supone, de acuerdo con varios estudios, que una de las razones que incidiría en la dificultad para comprender y seguir consignas escritas es el hábito de recibir instrucciones y aclaraciones orales sobre lo que debe hacerse y mientras se lo ejecuta. Asimismo, parece influir el desconocimiento de diferentes formatos modelo para apoyar la planificación de textos en ambos grados, pues el cuadro sinóptico de sexto grado, que en teoría facilita más que el recuadro en blanco de tercero la organización de las ideas, solo ha arrojado diferencias significativas positivas en seis de los dieciséis participantes y en otros cuatro parecería haber obstaculizado el mantenimiento de las ideas y la estructura planteados en él. Finalmente, el grado de familiaridad (incluso en sentido afectivo) de los estudiantes con el tema propuesto podría también influir en la adecuación a una serie de instrucciones.

■ De los estudiantes que escriben textos adecuados a la consigna con un número alto de ideas, en tercer grado y según el total de Latinoamérica y el Caribe, casi 20% las mantiene en el cuadernillo 1 y casi 13% en el cuadernillo 2; las aumenta 3,21% y 1,83%, respectivamente. En sexto grado mantiene sus ideas casi 24% de los estudiantes en el cuadernillo 1 y casi 19% en el cuadernillo 2,

y las aumenta 3,31% y 1,80%, respectivamente. En ambos grados el mantenimiento de ideas es bajo y muy superior al aumento. Esto indicaría que los estudiantes tienden a perder información (probablemente debido a la elaboración de borradores complejos) y que, cuando conservan las ideas iniciales, tienden a no ampliarlas, aunque el formato del borrador y la instrucción inviten a escribir palabras clave. En ambos grados se observa menos mantenimiento y aumento de ideas en el cuadernillo 2; en tercer grado probablemente por influencia del tema y la situación, que son menos familiares y exigen la escritura de oraciones, y en sexto por la influencia del tema, ya que la estructura y la situación comunicativa no varían entre cuadernillos. Esto señalaría la importancia de considerar los temas y las estructuras exigidos a los estudiantes en aquellas pruebas que, a diferencia de las del SERCE, tienen como fin adjudicar puntajes.

■ De los estudiantes de tercer grado que escriben borrador y texto (adecuados o no a la consigna) casi 40% del total regional introduce mejoras de presentación en la versión final respecto de la inicial. En sexto aproximadamente 63% de los estudiantes escribe borradores como plan y con función comunicativa para sí, aunque se observan diferencias estadística y pedagógicamente significativas entre los países. Ambos resultados indicarían la importancia de esclarecer a los niños la función del borrador como plan personal para organizar la propia escritura y la función del texto final como material que debe resultar organizado y claro para los lectores.

III. Resultados sobre el producto o texto final

En esta parte se ofrecen, comentan y ejemplifican los resultados correspondientes al escrito final, producido por 93,68% de estudiantes de tercer grado y 98,69% de sexto. Como se ha anticipado, la presentación se organiza en cuatro bloques:

Resultados sobre el producto

- Resultados sobre todo escrito.
- Resultados sobre todo escrito que es un texto.
- Resultados sobre todo escrito que es un texto adecuado.
- Resultados según género y otras relaciones evaluadas.

Resultados sobre todo escrito

Como se recordará, llamamos “escrito” a lo consignado en el espacio ofrecido para la escritura del texto final con independencia de que se trate de una o más palabras sueltas o un texto adecuado a las instrucciones y con la condición de que esté planteado en la lengua pedida y, por tanto, se lo pueda leer. En el bloque “Resultados sobre todo escrito” se analiza lo siguiente:

Resultados sobre todo escrito

- Porcentaje de escritos con una caligrafía que permite leer claramente la mayoría de las palabras.
- Distribución y promedio de palabras escritas.
- Promedio de errores de léxico según la distribución de palabras y máximo de errores.
- Promedio de errores de ortografía y máximo de errores (solo en sexto grado).

Escritos sin problemas de caligrafía

La enseñanza de la caligrafía es una práctica que aún se debate. Las posiciones oscilan entre sostener que su enseñanza es innecesaria, dado que las nuevas tecnologías permiten la escritura en computadoras, y afirmar que enseñarla es favorecer el desarrollo psicomotor, además de un estilo personal y estético de codificar palabras a través de la ejercitación.

En el marco conceptual general de este estudio la evaluación de la caligrafía tiene un enfoque funcional: mientras predomine la escritura sobre papel en las escuelas y entre los habitantes de nuestros países, será importante que esa escritura permita identificar palabras

El criterio en el que se basó la indagación de la caligrafía es pragmático: la escritura manuscrita debe emplearse de modo que permita al destinatario acceder fácilmente al mensaje. Según el *Primer Reporte del SERCE (2008)*, solo 36,97% de las escuelas de América Latina y el Caribe cuenta con sala de computación y de acuerdo con Chinn y Fairlie (2004) en 2001 había 5,9 computadoras cada 100 habitantes de la región. Esto indicaría que en el momento del estudio la mayoría de los estudiantes no accedía a una computadora que le permitiera sortear dificultades caligráficas, en caso de tenerlas, y justifica la indagación de la caligrafía manuscrita.

como unidades y diferenciar una letra de otra y mayúsculas de minúsculas (Clay, 1993), porque eso es parte de la comunicabilidad de un texto.

En el cuadro 25 se muestra qué porcentaje de escritos de cada grado evaluado tiene una adecuada caligrafía.

Cuadro 25		
Porcentaje de escritos sin problemas de caligrafía, por país y grado		
País	Tercero	Sexto
Argentina	32,41	29,67
Brasil	54,64	71,20
Colombia	50,73	67,18
Chile	76,40	85,68
Cuba	78,71	79,06
Ecuador	67,69	89,74
El Salvador	21,43	32,36
Edo. de Nuevo León	48,05	54,75
Guatemala	17,98	50,12
México	45,91	46,95
Nicaragua	NS*	69,66
Panamá	34,47	49,14
Paraguay	55,85	73,13
Perú	65,36	74,09
Rep. Dominicana	10,92	29,83
Uruguay	65,78	77,37
Promedio países	48,45	61,68
Total AL y C	49,74	61,62

* Los datos de Nicaragua correspondientes a tercer grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

El análisis revela que en tercer grado los problemas de caligrafía o escritura clara de palabras son aproximadamente 12 puntos porcentuales más altos que en sexto en el total regional.

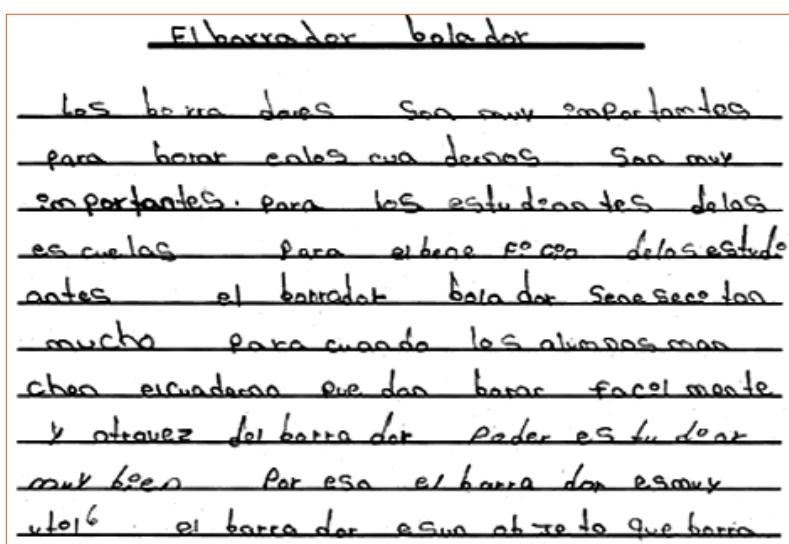
Pocos países tienen resultados similares en ambos grados: Cuba tiene porcentajes cercanos a 80% en tercer y sexto grados y México los tiene cercanos a 45%. En tercer grado Cuba, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay tienen resultados pedagógicamente alentadores; en Perú, por ejemplo, aproximadamente seis de cada diez niños de tercer grado diferencian mayúsculas de minúsculas, dejan un blanco entre una palabra y otra y trazan letras que no se confunden entre sí. En República Dominicana, Guatemala, El Salvador, Argentina y Panamá se observan

problemas pedagógicamente importantes: de cada diez estudiantes, aproximadamente entre nueve y siete presentan escritos que dificultan su desciframiento; estos países presentan diferencias estadísticamente negativas respecto del promedio (LLECE-SERCE, en prensa).

En sexto grado Ecuador, Chile, Cuba, Uruguay, Perú y Brasil tienen resultados estadísticamente significativos y positivos en comparación con el promedio, que indican al mismo tiempo buenos resultados desde el punto de vista pedagógico. Argentina, República Dominicana y El Salvador tienen resultados problemáticos desde ese punto de vista, aunque no son los únicos países con diferencias estadísticamente significativas y negativas respecto del promedio: también las tienen México, Panamá, Guatemala y Nuevo León (LLECE-SERCE, en prensa).

En “Ejemplo 23” se observan tanto uniones como separaciones de las mismas palabras y el uso de la *p* y la *s* mayúsculas en todo el escrito, por lo que se ha considerado que el texto tiene problemas “legibilidad”. Los errores de este tipo remiten a un planteo frecuente: ¿es más conveniente enseñar a escribir con letra “en imprenta” o con letra “pegada” o “ligada”? Cuando los niños escriben con letra “pegada” se observarían más avances en el dominio de la segmentación de la palabra y en el uso normado de mayúsculas. Sin embargo, esto no es absoluto y no debe olvidarse la importancia de propiciar que el niño conozca diversos tipos de letra (Fons, 2004).

Los trazos y los espacios que permiten leer fácilmente el escrito aumentan en la región de tercero a sexto grados, lo cual es esperable desde el punto de vista pedagógico. En tercer grado casi 50% de los estudiantes emplea una caligrafía que dificulta la lectura y en sexto el porcentaje es inferior a 40%.



Ejemplo 23. La falta de control del espacio entre palabras y sílabas y el uso de algunas mayúsculas en vez de

minúsculas es el problema de caligrafía recurrente en este escrito de tercer grado.

Palabras: distribución y promedio

El cálculo de palabras, mínima unidad que considera el estudio, tiene dos finalidades. Por un lado, permite conocer cuántos estudiantes se limitan a escribir unas pocas y tienen, por tanto, dificultades con la escritura, y cuántos escriben cantidades suficientes como para desarrollar textos. Por otra parte, sirve de base para obtener estimaciones en relación con el léxico y, en sexto grado, la ortografía.

Exponemos en primer lugar los resultados correspondientes a la distribución de palabras (cuadros 26 y 27). Los resultados se muestran en intervalos que se establecieron detectando “saltos” en las frecuencias y analizando con criterios pedagógicos un corpus de aproximadamente 3000 escritos.

País	1 a 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 o más
Argentina	2,19	30,46	37,27	13,99	5,90
Brasil	2,41	29,62	40,66	10,07	4,88
Colombia	1,06	24,46	43,74	17,72	3,35
Cuba	0,03	13,52	42,61	28,49	14,46
Chile	2,29	36,62	36,87	11,30	4,37
Ecuador	2,93	38,78	33,50	9,33	2,66
El Salvador	1,64	25,94	45,24	12,52	4,46
Edo. de Nuevo León	1,31	35,11	40,21	15,49	3,47
Guatemala	4,29	44,10-	35,65	7,67	1,90
México	3,43	39,53	38,99	9,80	3,00
Nicaragua	2,06	26,14	47,54	12,43	4,78
Panamá	5,27	33,73	29,51	13,92	5,63
Paraguay	4,49	31,54	27,34	8,35	1,23
Perú	4,95	24,89	34,89	11,84	6,12
Rep. Dominicana	7,72	31,34	13,21	3,33	0,28
Uruguay	2,56	32,55	37,48	13,28	4,51
Promedio países	3,16	30,88	36,30	12,27	4,50
Total AL y C	2,86	31,92	38,78	11,15	4,26

El cuadro 26 muestra que en el total regional casi 39% de los niños de tercer grado escribe entre 31 y 50 palabras, un número adecuado para el nivel (y suficiente para resolver la consigna, si el escrito fue un texto adecuado); casi 32% escribe entre 11 y 30 palabras. Los niños que redactan

entre 1 y 10 palabras son 2,86%, un porcentaje relativamente bajo, aunque pedagógicamente importante.

Entre los participantes se observan diferencias importantes desde el punto de vista pedagógico. Los países donde más niños escriben entre 1 y 10 palabras son República Dominicana (7,72%), Panamá (5,27%), Perú (4,95%), Paraguay (4,49%) y Guatemala (4,29%). En estos países hay un número considerable de estudiantes de tercer grado que escriben muy poco y la mayoría de los escritos tienen entre 11 y 30 palabras, con excepción de Perú (su mayor porcentaje se ubica en el intervalo 31 a 50 palabras).

En Cuba, en cambio, de los niños de tercer grado sólo 0,03% escribe hasta 10 palabras y 14,46% 71 o más palabras. Colombia, Nuevo León, El Salvador, Nicaragua, Argentina, Brasil, Chile y Uruguay también tienen resultados significativamente bajos desde el punto de vista pedagógico en el intervalo 1 a 10 palabras, lo cual resulta alentador. Tanto en Perú y Cuba como en este último grupo de países el mayor porcentaje de escritos tiene entre 31 y 50 palabras, intervalo que, como dijimos, se considera adecuado para el nivel.

Analicemos en el cuadro 27 los resultados referidos a sexto grado en cuanto a la distribución del número de palabras.

Si bien escribir “mucho” no es lo mismo que escribir “bien”, la cantidad de palabras es un indicador de la motivación de los estudiantes hacia la escritura, así como de los grados de habilidad para usar las palabras escribiendo sólo una frase, varias inconexas, textos muy breves, “suficientes” o extensos.

Cuadro 27	Distribución en porcentajes del número de palabras, por país, sexto grado					
País	1 a 10	11 a 50	51 a 70	71 a 90	91 a 110	111 o más
Argentina	0,77	16,98	22,81	20,39	13,66	22,57
Brasil	0,23	15,35	12,40	21,64	20,77	27,20
Colombia	0,10	12,10	13,48	24,35	16,65	32,08
Cuba	0,00	1,97	9,63	13,31	19,35	54,21
Chile	1,34	16,01	18,11	19,39	20,08	22,36
Ecuador	1,45	26,19	23,89	15,39	11,75	16,60
El Salvador	0,75	15,55	19,87	21,27	24,26	15,95
Edo. de Nuevo León	0,22	23,68	26,34	19,10	14,21	15,37
Guatemala	0,27	27,79	24,37	20,69	13,58	10,79
México	0,00	19,18	25,11	19,87	18,01	14,81
Nicaragua	0,00	13,87	15,62	22,08	23,33	23,57
Panamá	0,48	21,44	20,19	19,76	14,19	22,25
Paraguay	1,30	26,67	25,10	15,52	14,18	10,68
Perú	1,56	7,97	15,93	13,06	18,59	39,21
Rep. Dominicana	1,01	41,34	16,89	8,62	7,09	8,29
Uruguay	0,13	11,35	22,11	23,19	19,12	22,52
Promedio países	0,63	18,25	19,03	18,57	16,97	22,87
Total AL y C	0,38	16,67	17,53	20,16	18,38	23,94

Para determinar qué se consideraría cantidad suficiente de palabras, se conjugaron análisis de las que bastan para resolver el texto final, criterios pedagógicos sobre el número habitual de palabras en los escritos de los estudiantes de tercero y sexto grados y análisis de frecuencias.

Comparado con el correspondiente al cuadro 26, el primer intervalo del cuadro 27 muestra que en el total regional los estudiantes de sexto grado que se limitan a escribir 10 palabras son menos que en tercero: si en este grado el porcentaje para el intervalo 1 a 10 palabras es 2,86%, en sexto sólo alcanza 0,38%. Por otro lado, mientras en tercer grado solamente Cuba tiene un porcentaje cercano a 0% de niños que escriben hasta 10 palabras, en sexto se suman México, Nicaragua y Uruguay. En los países que en tercer grado presentan mayor cantidad de escritos en el intervalo 1 a 10 palabras se observan diferencias; por ejemplo, República Dominicana avanza casi 7 puntos, Panamá casi 5 y Perú casi 4.

La mayoría de los escritos de sexto grado (23,94%) se ubica en el intervalo 111 o más palabras. En siete de los dieciséis participantes el mayor porcentaje de palabras corresponde a ese intervalo: Brasil, Chile, Nicaragua, Panamá, Colombia, Cuba y Perú; aunque solo estos tres últimos países presentan diferencias estadísticamente significativas y positivas respecto del promedio, el porcentaje de palabras escritas es alentador. Solo en Ecuador, Guatemala, Paraguay y República Dominicana el mayor porcentaje de palabras se registra en el segundo intervalo, 11 a 50 palabras, con diferencias estadísticamente significativas respecto del promedio de los países. En Argentina, Nuevo León, Guatemala y México el mayor porcentaje se presenta en el tercer intervalo, 51 a 70, y estos países, junto con Uruguay, se ubican sobre el promedio de los países con diferencias estadísticamente significativas en este intervalo (LLECE-SERCE, en prensa).

Si consideramos los promedios de palabras (cuadros 28 y 29, en la página siguiente), notamos que Cuba tiene los resultados más altos en ambos grados. En tercer grado Colombia, El Salvador, Nicaragua y Argentina, además de Cuba, alcanzan resultados con diferencias estadísticamente significativas y positivas en comparación con el promedio. Perú, Uruguay, Nuevo León, Brasil, Chile y Panamá no tienen diferencias significativas respecto del promedio de los países y Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana tienen diferencias significativas y negativas (LLECE-SERCE, en prensa). No obstante, se asume que 31 palabras es un promedio adecuado en tercer grado (véase el “Ejemplo 24” en la página 124), por lo que los promedios de palabras para este grado serían pedagógicamente satisfactorios en todos los países salvo República Dominicana.

Cuadro 28 Promedio de palabras, por país, tercer grado

País	Promedio
Argentina	38,54
Brasil	37,53
Colombia	39,45
Cuba	49,46
Chile	35,77
Ecuador	33,53
El Salvador	38,88
Edo. de Nuevo León	37,81
Guatemala	31,83
México	34,57
Nicaragua	38,39
Panamá	35,73
Paraguay	32,65
Perú	38,63
Rep. Dominicana	25,40
Uruguay	37,83
Promedio países	36,55
Total AL y C	36,72

Un número pedagógicamente importante de estudiantes de la región escribe una cantidad de palabras suficiente para desarrollar un texto. En tercer grado todos los países, salvo uno, alcanzan promedios de palabras superiores a 31. En sexto grado trece de los dieciséis países logran promedios superiores a 71 palabras.

Cuadro 29 Promedio de palabras, por país, sexto grado

País	Promedio
Argentina	83,13
Brasil	87,82
Colombia	93,74
Cuba	114,08
Chile	84,06
Ecuador	73,69
El Salvador	81,48
Edo. de Nuevo León	75,76
Guatemala	70,48
México	78,89
Nicaragua	88,46
Panamá	80,88
Paraguay	69,99
Perú	98,55
Rep. Dominicana	58,10
Uruguay	87,32
Promedio países	83,38
Total AL y C	85,26

Casi 39% de los niños de tercer grado escribe entre 31 y 50 palabras. La mayoría de los escritos de sexto grado (casi 24%) se ubica en el intervalo 111 o más palabras. Si en tercer grado el porcentaje para el intervalo 1 a 10 palabras es cercano a 3%, en sexto sólo alcanza 0,4%, aproximadamente. Estos resultados regionales son alentadores, aunque hay diferencias importantes entre los países.

Las recomendaciones del medico

1. No comer comida chatarra
2. Labarse los dientes todos los días
3. No comer muchas cosas frías
4. Ir con el dentista variadamente
5. No jugar con agua fría
6. Tomar mucha agua

Ejemplo 24. Este texto de tercer grado contiene 32 palabras (y 6 números) y tiene sentido completo.

El Pan

El aspecto exterior del pan es como de color de una cartona.

Los ingredientes son la harina pan

el agua

el azúcar

y un poco de sal.

El pan se cocina, primero se amasa la harina

con el agua, después se le hecha la azúcar

y se sigue amasando se le hecha un poquito

de sal y se mete en el horno.

Como se come, primero se le mete a la boca

después se mastica

y después se traga.

Ejemplo 25. El texto tiene 81 palabras. Si se extrajera el último párrafo, tendría 64 y no se habrían desarrollado las cuatro ideas pedidas.

En sexto grado (cuadro 29, p. 123) Cuba, Brasil, Perú, Colombia y Nicaragua tienen promedios de palabras con diferencias estadísticas positivas en comparación con el promedio de los países. Argentina, Uruguay, Chile y Panamá no se diferencian significativamente de dicho promedio y los otros participantes tienen diferencias estadísticamente significativas y negativas (LLECE-SERCE, en prensa). Sin embargo, se considera que 71 palabras es un promedio mínimo adecuado en sexto grado (véase el “Ejemplo 25” en la página anterior). Por lo tanto, los promedios de palabras para este grado serían pedagógicamente satisfactorios en todos los países salvo República Dominicana, Paraguay y Guatemala.

Sobre esta base —la cantidad de palabras— consideramos dos rasgos más de los escritos: el léxico y, en sexto grado, la ortografía. Los analizamos a continuación.

Léxico: Promedio de errores según la distribución de palabras y máximo de errores

En las pruebas del SERCE son errores de léxico los usos de lexemas inexistentes en la lengua, formados muchas veces a partir de la escucha o la semejanza fónica, y de términos empleados con un significado erróneo. Así, los resultados que se exponen muestran, en relación con la cantidad de palabras escritas, cuántas desconoce el alumno independientemente de su escritura de acuerdo con normas ortográficas.

Analizar de manera independiente los problemas de léxico puede ofrecer información útil a los debates respecto de si el significado y el significado de las palabras debe aprenderse leyendo, listando y buscando las que no se conocen en el diccionario, infiriendo a partir del resto del texto, leyendo glosarios o combinando estos y otros procedimientos.

En todos los currículos¹³ se observan referencias a la necesidad de ampliar el vocabulario, de elaborar glosarios para leer y para escribir o de usar el diccionario. Por ejemplo, los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos* para tercero y cuarto años básicos de Chile incluyen un anexo con listas de palabras organizadas por orden alfabético y consideradas las “1.500 palabras de uso frecuente en el español en Chile” (2002, pp. 49-62), las cuales se espera que sean comprendidas por los estudiantes al terminar el nivel. Los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de Argentina*, por su parte, señalan que “El repertorio léxico, adquirido por la alumna y el alumno

¹³ Recuérdese que se toman en cuenta los currículos vigentes en el momento de la realización del estudio.

En la mayoría de los currículos y las evaluaciones nacionales de la escritura el léxico se concibe como “riqueza de vocabulario” que se evidencia en la capacidad de evitar repeticiones usando sinónimos y paráfrasis y en el empleo de palabras menos frecuentes o nuevas de acuerdo con un patrón de adquisición que en general no se basa en estudios lexicológicos. En otros casos, o al mismo tiempo, los problemas de léxico se asimilan con los de ortografía o caligrafía por segmentación sistemática.

a través de la lectura y los intercambios múltiples, se actualiza con la escritura. Es contenido de la EGB el desarrollo gradual, sistemático y sostenido del vocabulario, que contribuye a la riqueza y precisión léxica de las comunicaciones escritas” (1995, p. 37). El *Libro para el maestro. Español. Tercer grado*, de la Secretaría de Educación Pública, México, propone “ampliar la comprensión y [el] uso de términos considerando la forma como se constituyen las palabras, su relación con otras, el contexto donde se ubican y los vocablos provenientes de otras lenguas” (2000, p. 10).

Analicemos en qué medida los estudiantes emplean palabras existentes en la lengua y con los significados que tienen. En los cuadros 30 y 31 se presenta el promedio de errores de léxico por palabra según la distribución de palabras.

Cuadro 30		Promedio de errores de léxico por palabra según la distribución de palabras, por país, tercer grado				
País	1 a 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 o más	
Argentina	0,14	0,07	0,04	0,04	0,03	
Brasil	0,29	0,20	0,13	0,12	0,08	
Colombia	0,24	0,17	0,13	0,17	0,17	
Cuba	0,00	0,05	0,03	0,03	0,02	
Chile	0,25	0,06	0,03	0,04	0,02	
Ecuador	0,15	0,14	0,11	0,11	0,08	
El Salvador	NS*					
Edo. de Nuevo León	0,19	0,07	0,04	0,03	0,03	
Guatemala	0,10	0,06	0,05	0,06	0,03	
México	NS*					
Nicaragua	NS*					
Panamá	0,21	0,12	0,13	0,10	0,11	
Paraguay	NS*					
Perú	0,14	0,06	0,05	0,04	0,02	
Dominicana	NS*					
Uruguay	0,01	0,04	0,03	0,03	0,01	
Promedio países	0,15	0,10	0,07	0,07	0,06	
Total AL y C	0,20	0,14	0,10	0,10	0,07	

* Los datos no satisfacen las condiciones de precisión y consenso.

En el cuadro 30, referido a tercer grado, llama la atención que cinco de los dieciséis participantes no hayan alcanzado resultados que satisficieran las condiciones de precisión y consenso requeridas por el estudio (LLECE-SERCE, en prensa). Suponemos que esto podría relacionarse

con los problemas de la escritura infantil que hemos mostrado al analizar la caligrafía de tercer grado, pues tres de esos países están entre los que reportan más altos porcentajes de textos con problemas de legibilidad (p. 118). En el *Manual para evaluar las pruebas de escritura* se solicitó analizar todo el escrito y observar si, sistemáticamente, el niño separaba sílabas que debía juntar o no segmentaba palabras; en este caso debía consignarse que el escrito presentaba un problema de caligrafía y no contar cada separación (“borra dor”) o reunión (“losperros”) como un error de léxico; en cambio, si predominaba la segmentación adecuada de palabras, aquellas que el estudiante separaba o juntaba erróneamente debían contarse como errores de léxico. Esta tarea es difícil y el modo de analizar el aspecto en tercer grado o de formar a los evaluadores para ello deberá reforzarse en próximos estudios.

Por otra parte, el cuadro 30 muestra que en el total regional el mayor promedio de errores de léxico se concentra en la menor cantidad de palabras (los dos primeros intervalos); es decir, estos errores estarían asociados a la poca escritura o a la dificultad para escribir en general. En la escala que va de 31 a 70 palabras no se observan variaciones; esto es, escriban cuanto escriban los estudiantes tienen igual promedio de errores de léxico por palabra. Estos disminuyen casi tres veces respecto del primer intervalo en aquel donde hay mayor cantidad de palabras escritas: 71 o más; es decir, la menor cantidad de errores de léxico se concentra en la mayor cantidad de palabras, por lo que podría asociársela a la mayor “soltura” de la escritura. Lo dicho para el total regional de tercer grado se observa también en los países en particular, con ligeras diferencias salvo en Cuba, Colombia y Uruguay.¹⁴

Es interesante también examinar las diferencias estadísticamente significativas entre países y con el promedio en cada intervalo, así como en los máximos, entendiendo “máximo” como la media del promedio de errores de léxico por palabra del grupo de estudiantes que supera el valor del percentil 90¹⁵ (LLECE-SERCE, en prensa). Por ejemplo, Colombia, Brasil y Ecuador obtienen en tercer grado máximos de

¹⁴ En Cuba el promedio de errores de léxico en el intervalo 1 a 10 palabras es 0 y en el siguiente sube a 0,05; esto podría deberse a que sólo 0,03% de estudiantes cubanos de tercer grado escribieron hasta 10 palabras. En Colombia, los dos últimos intervalos presentan 0,04 puntos más de errores de léxico que el tercero y en Uruguay el intervalo 1 a 10 palabras presenta 0,03 puntos menos que el intervalo 11 a 30.

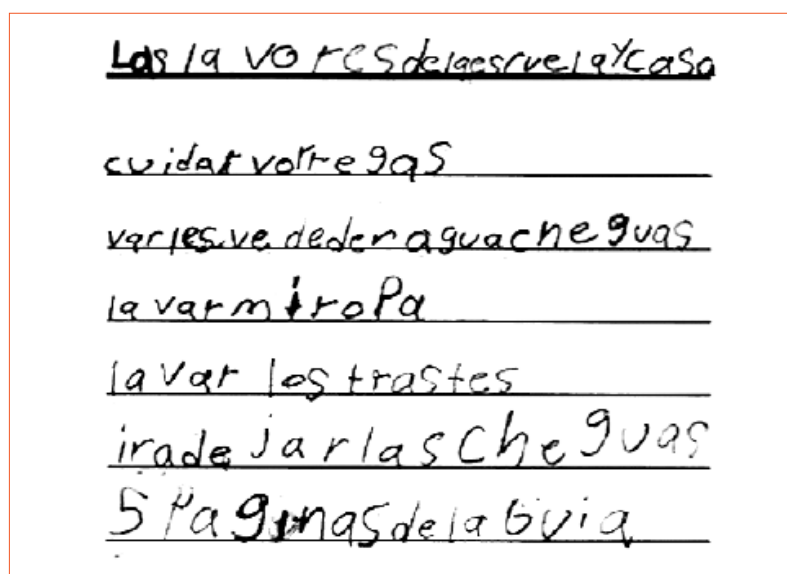
¹⁵ De la población de estudiantes, 90% se ubica debajo del valor del máximo, es decir, el máximo informa la media del promedio de errores de léxico del restante 10% de la población.

Este estudio se ocupa del léxico con el objetivo de determinar cuántas palabras de la lengua desconoce el alumno. Se consideran errores de léxico los usos de lexemas inexistentes, formados en general a partir de la semejanza fonética (“el gato *melodiaba* cerca de la comida”, “*a ser las labores*”, “agregar *elevatura*”), y las palabras empleadas con un significado erróneo (“que descanse hasta que se *lebe* 10 centímetros”, “no comer pan *añejado*”), con independencia de su escritura de acuerdo con normas ortográficas.

El estudio del léxico de los niños de tercer grado no satisfizo las condiciones de precisión y consenso en cinco de los dieciséis participantes. Esto podría adjudicarse a dificultades caligráficas de los niños de ese grado y a exigencias a los evaluadores que deberían revisarse en próximas indagaciones.

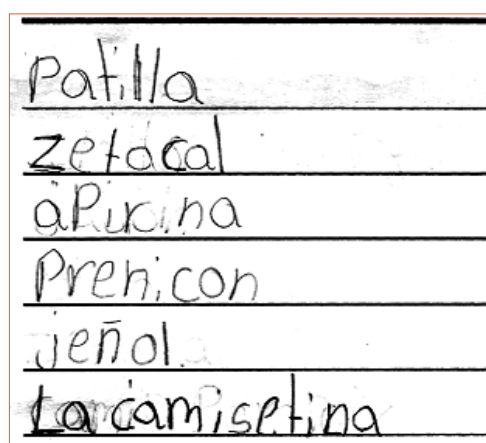
En tercer grado, los errores de léxico estarían relacionados con la poca escritura o a la dificultad para escribir en general, pues la mayor cantidad se registra en la menor cantidad de palabras y disminuye casi tres veces en el intervalo con más cantidad de palabras escritas: 71 o más.

errores de léxico que los diferencian estadísticamente del promedio de los países y son superiores a 0,50; es decir, tienen máximos con más de 1 error de léxico cada 2 palabras. Uruguay, Nuevo León, Guatemala y Perú tienen máximos superiores a 0,20 e inferiores o iguales a 0,25, lo que representa 1 error cada 4 o 5 palabras; en Cuba se observa un máximo de aproximadamente 1 error cada 7 u 8 palabras; estos cinco participantes presentan diferencias significativas y positivas en comparación con el promedio de los países.



Ejemplo 26. Los problemas de caligrafía por falta de espacios claros entre palabras impiden evaluar si el alumno conoce o no tales separaciones y tiene errores de léxico como “aguacheguas” por “agua yeguas” o sabe que son dos palabras diferentes. Sí son claros y pueden contarse los si-

guientes errores: “varles” por “darles”, “ve” por “de”, “deder” por “beber” y “cheguas” por “yeguas”. El texto tiene 30 palabras y 5 errores de léxico. A diferencia de “lavores” o “paginas”, estos errores no son ortográficos pues no surgen del desconocimiento de normas, sino del de las palabras mismas.



Ejemplo 27. La caligrafía es clara; las palabras son 7 y los errores de léxico 3: “patilla” por “pastilla”, “apirina” por “aspirina” y “jeñol” por “geniol” (no se pudo determinar qué error hay en “prehicon”: tal vez se trate de un error de léxico por “pervinox”; lo mismo puede decirse de “zetacal” en relación con varios productos farmacéuticos).

En la página anterior presentamos dos ejemplos para esclarecer qué se ha considerado error de léxico en nuestro estudio y fundamentar por qué hemos supuesto que los países que no alcanzaron precisión y consenso en su corrección se enfrentaron con una tarea difícil.

En suma, en tercer grado se observa que el promedio de errores de léxico decrece como es esperable desde el punto de vista pedagógico: a mayor cantidad de palabras y, por ende, mayor dominio de la escritura, menor promedio de errores. Veamos ahora los resultados correspondientes a sexto grado.

Cuadro 31		Promedio de errores de léxico por palabra según la distribución de palabras, por país, sexto grado				
País	1 a 10	11 a 50	51 a 90	91 a 110	111 o más	
Argentina	0,01	0,03	0,02	0,01	0,01	
Brasil	NA*	0,09	0,05	0,04	0,05	
Colombia	0,20	0,12	0,08	0,08	0,06	
Cuba	NA*	0,02	0,02	0,01	0,02	
Chile	0,17	0,02	0,02	0,01	0,02	
Ecuador	0,18	0,09	0,05	0,07	0,04	
El Salvador	0,50	0,14	0,08	0,07	0,09	
Edo. de Nuevo León	0,03	0,03	0,04	0,02	0,02	
Guatemala	0,00	0,03	0,02	0,02	0,03	
México	NA*	0,11	0,07	0,07	0,06	
Nicaragua	NA*	0,07	0,06	0,05	0,04	
Panamá	0,24	0,11	0,05	0,04	0,05	
Paraguay	0,21	0,07	0,05	0,04	0,04	
Perú	0,00	0,04	0,02	0,02	0,02	
Dominicana	0,24	0,08	0,05	0,03	0,02	
Uruguay	0,14	0,01	0,02	0,01	0,01	
Promedio países	0,17	0,07	0,04	0,04	0,04	
Total AL y C	0,09	0,09	0,05	0,05	0,04	

*En Cuba, México y Nicaragua no aplica calcular los errores de léxico para el intervalo 1 a 10 palabras ya que no tienen palabras en él. En las bases de Brasil el ítem "cantidad de errores de léxico" aparece como "missing" en el intervalo 1 a 10, por lo que no aplica efectuar el análisis.

En sexto grado (cuadro 31) todos los participantes analizaron con precisión y consenso los errores de léxico, lo que apoya la idea de que los problemas de caligrafía, que disminuyen en este grado, dificultarían la evaluación de este aspecto en tercero.

Los errores de léxico ocurren con menor frecuencia que en tercer grado en el intervalo 1 a 10 palabras: el promedio baja de 0,20 en tercero a 0,09 en sexto. En el segundo intervalo (que en tercer grado va de 11 a 30 palabras y en sexto a 50), el total regional desciende de

En sexto grado los errores de léxico también decrecen a medida que aumenta la cantidad de palabras: la menor cantidad de errores se observa en el último intervalo.

Además se obtienen promedios regionales muy cercanos en los intervalos 51 a 90 y 91 a 110 palabras, por un lado, y 111 o más, por otro.

0,14 a 0,05 y en los dos siguientes (51 a 90 palabras, en lugar de 31 a 50, y 91 a 100 palabras, en lugar de 51 a 70) los promedios de error son la mitad de los terceros. El último intervalo de sexto grado (111 palabras o más) representa casi la mitad que el último de tercero (71 o más); esto resulta alentador y esperable dada la mayor madurez de la escritura de los estudiantes.

En el total de América Latina y el Caribe no se observan diferencias en el promedio de errores de léxico de los estudiantes de sexto grado entre los dos primeros intervalos, por un lado, y los dos segundos por otro. Es decir, los estudiantes cometen igual cantidad de errores cuando escriben entre 1 y 50 palabras (0,09), y lo mismo cuando escriben entre 51 y 110 (0,05). Los resultados pueden leerse en forma decreciente como en tercero: a mayor cantidad de palabras y dominio de la escritura, menor cantidad de errores de léxico (en el intervalo 111 o más el promedio es de 0,04 errores).

En el primer intervalo de sexto grado El Salvador es el único participante que tiene un promedio de errores más alto que el promedio de los países con diferencias estadísticamente significativas; los estudiantes cometen 5 errores de léxico cada 10 palabras cuando escriben hasta 10. República Dominicana, Nicaragua, Paraguay y Colombia no presentan diferencias estadísticamente significativas respecto del promedio, pero sus resultados para el primer intervalo merecen atención pedagógica: sus niños en sexto grado tienen entre 2 y 3 errores de léxico cada 10 palabras cuando escriben hasta 10 (LLECE-SERCE, en prensa). Nos detenemos en ese intervalo pues consideramos que representa las mayores dificultades al escribir palabras.

Cabe preguntarse las razones por las cuales en sexto grado se obtiene un promedio regional muy cercano de errores de léxico por palabra en los intervalos 51 a 90 y 91 a 110, por un lado, y 111 o más, por otro, pues este último representa las producciones más extensas y en principio los escritos más consolidados. Las planillas donde se volcaron los datos no discriminaron tipos de errores de léxico, pero el análisis de un corpus de casi 3000 pruebas nos permite esbozar una posible distinción que podrían corroborar otros estudios: hay estudiantes que escriben “mucho” y cometen errores de léxico “comunes” y estudiantes que escriben “mucho” y tienen errores de léxico por “ultracorrección”, entendida aquí como el uso de supuestos tecnicismos y términos poco frecuentes para el lucimiento de la riqueza léxica y que, sin embargo, no existen en la lengua. Véase el “Ejemplo 28” a continuación.

¿Cómo son los perros?

Los perros son juguetones. Tienen pequeñas patas, orejas largas, ojos vivos. Algunos tienen la nariz negra. Ellos comen mucho como carne, arroz, pan etc. Son muy inteligentes se saben defender de los enemigos no tienen miedo. Algunos son negros otros blancos, pintos y así muchos más. Les gusta correr, saltar, pasarse en las patas. De ellos hay muchos son graciosos. A pesar de ser el mejor amigo el hombre se relaciona perfectamente y el hombre los quiere y ellos también a él. Hay masculinos y femeninos. Con sus afilados dientes y colmillos son capaces de deborar, atapan alguna presa y comenla. Son reproductores porque dan lugar a otros pequeños perros. Algunos traen mamilas, cadenas en el cuello y lucen muy bien. Además son útiles en la vida diaria. Si tu quieres a los perros ellos te quedaran a tu y te ayudaran en cualquier apuro que te encuentres.



Ejemplo 28. Este estudiante emplea "a pesar de", un conector poco frecuente en sexto grado, en vez de "por", que tal vez considera trillado. Usa "masculinos y femeninos" por "machos y hembras" por evaluar cuántas que estos últimos términos tienen

también connotaciones vulgares. Finalmente, emplea "reproductores", tecnicismo que se aplica a los animales destinados a mejorar o preservar su raza, por "se reproducen". "Quedran" por "querrán" es un error "común" de léxico.

En cuanto a los máximos, disminuyen en sexto grado en todos los participantes. Por ejemplo, si el máximo de Argentina en tercer grado muestra aproximadamente 1 error de léxico cada 3 o 4 palabras, en sexto se observa aproximadamente 1 cada 10; si en Uruguay el máximo de tercer grado presenta aproximadamente 1 error cada 3 palabras, en sexto muestra 1 cada 18; asimismo, el máximo de Brasil pasa de 1 error cada 2 palabras en tercer grado a un 1 error cada 20 en sexto

(para consultar las diferencias estadísticas de los promedios de errores de léxico en cada intervalo y el máximo véase LLECE-SERCE, en prensa). Los resultados son prometedores, pero no dejan de indicar que el léxico debería ser tratado en ambos grados, por un lado para afianzar el conocimiento de las palabras frecuentes y por otro para potenciar la “riqueza léxica”.

Ortografía: Promedio y máximo de errores

Los currículos de los países de la región muestran posiciones diferentes en relación con la ortografía. Algunos prescriben su enseñanza mediante reglas desde los primeros grados, otros proponen afianzar la escritura ortográfica de las palabras de uso frecuente y un tercer grupo plantea que su aprendizaje sea gradual y no obstaculice el desarrollo de la expresión. Este estudio adhiere a la idea de que la escritura de acuerdo con las normas comenzaría a afianzarse hacia sexto grado, por lo que la indagación exceptúa tercero.

En nuestro estudio los errores de ortografía son aquellos de escritura de palabras incorrecta o desviada de la norma. Trabajos anteriores en la línea psicogenética se han ocupado de describir qué ideas tienen los niños acerca de la escritura ortográfica de palabras (Vaca 1986; Tolchinsky y Teberosky, 1992; Planas de Dietrich, 1994; Díaz Argüero, 1995). Estas investigaciones cualitativas han significado un aporte pues mostraron que, aunque los niños no escriben de acuerdo con las normas ortográficas, emplean las grafías de forma no azarosa y que, lejos de limitarse a aceptar o rechazar las normas que rigen la escritura, construyen ciertas hipótesis que cambian a lo largo de su proceso de escolarización. A medida que los niños cualifican la competencia para escribir, mejora su dominio de la convención ortográfica; una buena señal de este aprendizaje es que empiezan a preguntar con frecuencia cuál es la escritura correcta. Por otra parte, persiste aún el debate derivado de las interpretaciones de la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) acerca de si la ortografía debe enseñarse y con qué método.

En la mayoría de los países los debates alrededor de la ortografía parecen entablarse más entre investigadores que entre técnicos responsables de currículo y docentes. Por ejemplo, en México el trabajo de Díaz Argüero (1995) sobre las concepciones infantiles acerca de la ortografía fue encargado por la Secretaría de Educación Pública en 1995, pero todavía en 2008 el currículo de sexto grado prescribía “Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas al: 1) uso de x, s, z; de b y de v; de h intermedia y al uso de palabras y 2) uso de las sílabas ce, ci y ge, gi, gue, gui, güe, gü”. En Perú la reforma curricular de 2005 quitó un poco de peso a la ortografía, pero parecería que en las aulas los docentes siguen enseñando ortografía mediante reglas: un estudio del currículo implementado en tercero y cuarto grados realizado en 20 escuelas peruanas (Cueto, Ramírez, León y Azañedo, 2006) señala el predominio relativo de los ejercicios para aprender y aplicar normas para el uso del lenguaje.

En los programas o planes curriculares de la región es posible diferenciar cuatro estrategias para la enseñanza de la ortografía: 1) repetición de reglas memorizadas, 2) ejercicios de compleción de letras en palabras u oraciones, 3) revisión de textos escritos por parte del estudiante y 4) conjunción de las anteriores.

En países como Brasil, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Uruguay las reglas y excepciones ortográficas se enseñan sistemáticamente, según prescriben los currículos.

En Brasil, por ejemplo, los *Parámetros curriculares nacionales de Lengua portuguesa* (1999) para segundo ciclo señalan: “independientemente de que sean regulares o irregulares —definidas por reglas o no— las formas ortográficas más frecuentes en la escritura deben ser aprendidas cuanto antes. No se trata de definir rígidamente un conjunto de palabras a enseñar y desconsiderar todas las otras, sino de tratar diferentemente, por ejemplo, la escritura incorrecta de ‘cuando’ y de ‘questiúncula’¹⁵, de ‘hoy’ y de ‘homilía’, dada la enorme diferenciación de frecuencia de uso de unas y otras. Es preciso que se diferencie lo que debe estar automatizado lo más posible para liberar la atención del alumno hacia otros aspectos de la escritura y lo que puede ser objeto de consulta del diccionario (p. 58)”. En el apartado “Análisis y reflexión sobre la lengua” se precisa: “Análisis de regularidades de la escritura: derivación de reglas ortográficas; [...] relaciones entre acentuación y tonicidad: reglas de acentuación”.

En Cuba, por su parte, el programa de 1990 plantea para tercer grado: “Continuar el desarrollo de habilidades ortográficas al: ordenar palabras alfabéticamente atendiendo a la primera y segunda letras; utilizar la letra mayúscula en los nombres de comercios, cines, teatros, parques, cooperativas; reconocer y distinguir elementalmente el diptongo; dividir palabras en sílabas (sin *h* intermedia ni *x* intervocálica); escribir correctamente el plural de palabras terminadas en *z*; utilizar correctamente las palabras terminadas en *-illo*, *-illa*; escribir y utilizar correctamente palabras cuya ortografía no se ajusta a una regla en particular (palabras con *b-v*; *ll-y*; *s-c-z*; *j-g*); reconocer las palabras agudas, llanas y esdrújulas; emplear la coma en las enumeraciones sencillas o series de palabras; utilizar el punto y seguido en la redacción de párrafos; identificar y escribir familias de palabras” (El destacado del infinitivo es nuestro).

En el total regional hay en promedio 1 error de ortografía cada 10 palabras. De los dieciséis participantes, solo cuatro se diferencian del promedio significativa y positivamente; seis presentan diferencias negativas y seis no se diferencian. Estos resultados no permiten interpretar si prescribir la enseñanza de la ortografía mediante reglas, ejercicios o reflexiones favorece su aprendizaje.

¹⁵ La palabra “questiúncula” no tiene una traducción al español que exprese baja frecuencia de uso; significa “cuestión de poca importancia”.

En Argentina y en Chile, en cambio, las referencias a la enseñanza de la ortografía son menos estrictas. Por ejemplo, el *Marco Curricular de la Educación Básica* de Chile (2002) dice en el eje “Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma”: “En este eje se incluye, también, sobre todo a partir de NB2, un conjunto de contenidos referidos a un progresivo dominio de la ortografía. Se busca que los alumnos y alumnas vayan respetando gradualmente en sus escritos los aspectos formales de la escritura respecto a la puntuación, acentuación y la ortografía literal. Es importante destacar que la preocupación por los aspectos formales de la escritura no debe contraponerse al desarrollo de la capacidad de expresión de niños y niñas”.

En este marco tan diverso nuestra intención es aportar datos cuantitativos acerca de los errores ortográficos, a fin de que pueda someterse a consideración si existen diferencias en los países donde la ortografía se enseña de manera prescripta, implementada o relativamente laxa. Por adherirnos a la idea de que la escritura de acuerdo con las normas comenzaría a afianzarse hacia sexto grado, el análisis se realiza exceptuando tercero.

Cuadro 32 Promedio de errores de ortografía por palabra, por país, sexto grado

País	Promedio
Argentina	0,10
Brasil	0,08
Colombia	0,12
Cuba	0,05
Chile	0,09
Ecuador	0,12
El Salvador	0,11
Edo. de Nuevo León	0,10
Guatemala	0,09
México	0,10
Nicaragua	0,10
Panamá	0,11
Paraguay	0,06
Perú	0,11
Rep. Dominicana	0,12
Uruguay	0,09
Promedio países	0,10
Total AL y C	0,09

En la página anterior el cuadro 32 muestra los promedios de errores ortográficos por palabra escrita; abajo, el cuadro 33 presenta los máximos o medias de los promedios de errores ortográficos por palabra del grupo de estudiantes que supera el valor del percentil 90.

En el total regional hay 1 error de ortografía cada 10 palabras. Las diferencias son estadísticamente significativas y positivas en comparación con el promedio de los países en Cuba, Paraguay y Uruguay (también en Brasil, pero se sugiere considerar aparte la situación de este país debido a las diferencias ortográficas entre el español y el portugués); en los dos primeros países mencionados se registra en promedio un error 1 cada 20 palabras. República Dominicana, Colombia y Ecuador, con 1 error ortográfico cada aproximadamente 8 palabras, seguidos por El Salvador, Perú y Panamá, tienen resultados que se expresan en diferencias estadísticas negativas respecto del promedio. Los países restantes no presentan diferencias estadísticamente significativas en comparación con este (LLECE-SERCE, en prensa).

El máximo de errores de léxico es 0,10 y el máximo de errores de ortografía 0,25. Si se tiene en cuenta que ambos índices se elaboran sobre la base de la cantidad de palabras y que en una palabra puede haber varios errores ortográficos y difícilmente dos errores de léxico, los errores de léxico parecerían merecer más atención que los ortográficos.

Cuadro 33 Máximo de errores de ortografía por palabra, por país, sexto grado

País	Sexto
Argentina	0,26
Brasil	0,19
Colombia	0,31
Cuba	0,14
Chile	0,25
Ecuador	0,31
El Salvador	0,30
Nuevo León	0,25
Guatemala	0,25
México	0,26
Nicaragua	0,24
Panamá	0,33
Paraguay	0,18
Perú	0,24
Rep. Dominicana	0,32
Uruguay	0,24
Promedio países	0,25
Total AL y C	0,25

En cuanto al máximo de errores ortográficos (cuadro 33) Cuba y Paraguay —y también Brasil— alcanzan resultados que los diferencian

significativa y positivamente del promedio; los países restantes no se diferencian de este, con excepción de República Dominicana, cuyos resultados se expresan en diferencias significativamente negativas (véase LLECE-SERCE, en prensa).

Según los datos referidos al promedio de errores ortográficos, podría decirse que, salvo en Cuba, Uruguay y Paraguay —y además Brasil—, no se evidencian diferencias entre los países que puedan interpretarse como efecto de la prescripción o implementación de la enseñanza de la ortografía mediante reglas, ejercicios, revisiones, etc. Los resultados relativos al máximo reforzarían esta idea, excepto en el caso de Uruguay.

RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE TODO ESCRITO

En los resultados concernientes a todo escrito, adecuado o no a la instrucción, texto o no texto, se ha visto lo siguiente:

■ Según el total regional, casi 50% de los estudiantes de tercer grado escribe con una caligrafía que permite leer claramente la mayoría de las palabras, interpretar dónde comienzan y terminan, y distinguir el uso correcto de mayúsculas y los grafemas entre sí; en sexto grado la cifra correspondiente es 62%. Por tanto, la caligrafía, entendida como rasgo de la escritura que asegura la comprensión por parte del lector, se presenta como un tema al que debería atenderse, aunque las diferencias entre países muestran no solo situaciones desfavorables, sino también buenos resultados.

■ De los estudiantes de tercer grado, casi 32% escribe de 31 a 50 palabras y casi 39% de 11 a 30. En sexto, aproximadamente, 20% de los escritos tiene de 71 a 90 palabras; 18%, entre 91 y 100 y 24%, 111 o más. Tomando el total regional, los estudiantes avanzarían entre tercero y sexto grados en la mínima cantidad de palabras

escritas: casi 3% de los estudiantes de tercer grado escribe hasta 10 palabras y en sexto el número es 0,38%. Los países que en tercer grado presentan mayor cantidad de escritos en el intervalo 1 a 10 palabras tienen porcentajes más bajos en sexto. Se considera que 31 palabras es un promedio mínimo adecuado en tercer grado y que 71 lo es en sexto grado. Por lo tanto, los promedios de palabras de tercer grado son pedagógicamente satisfactorios en todos los países salvo República Dominicana y los promedios de palabras de sexto grado también, con excepción del país mencionado, Paraguay y Guatemala.

■ En el total regional de tercer grado el mayor promedio de errores de léxico se concentra en la menor cantidad de palabras (los intervalos 1 a 10 y 11 a 30) y disminuye casi tres veces respecto del primer intervalo en el último, donde hay mayor cantidad de palabras escritas; es decir, estos errores estarían asociados a la poca escritura y disminuirían a medida que aumenta su fluidez. Los errores de léxico ocurren con menor

frecuencia en sexto grado que en tercero en el intervalo 1 a 10 palabras: el promedio de ese intervalo baja de 0,20 en tercero a 0,09 en sexto. Los resultados de sexto grado pueden leerse en forma decreciente como los de tercero: a mayor cantidad de palabras y dominio de la escritura, menor cantidad de errores de léxico.

■ En sexto grado los estudiantes cometen en promedio 1 error de ortografía cada 10 palabras. Salvo en Cuba, Uruguay, Paraguay y Brasil, no se evidencian diferencias entre los países que puedan interpretarse como efecto de la prescripción o implementación de la enseñanza de la ortografía mediante reglas, ejercicios, revisiones, etcétera.

Resultados sobre todo escrito que es un texto

En el subapartado anterior hemos presentado y analizado los resultados de todo escrito, con independencia de que constituya un texto; por esta razón, nos concentramos en las unidades mínimas del estudio: las palabras.

En este subapartado se ofrecen y comentan los resultados que corresponden a todos los productos finales que son textos, en oposición a los no textos (palabras sueltas, oraciones aisladas). En los textos se evalúa lo siguiente:

Resultados sobre los escritos que son textos

- Título coherente.
- Progresión coherente de la información.
- Distribución coherente de la información.
- Porcentajes de textos no adecuados a la instrucción según la clasificación “copias”, “cuentos”, “anécdotas”, “otras descripciones” y “otros”.

Título coherente

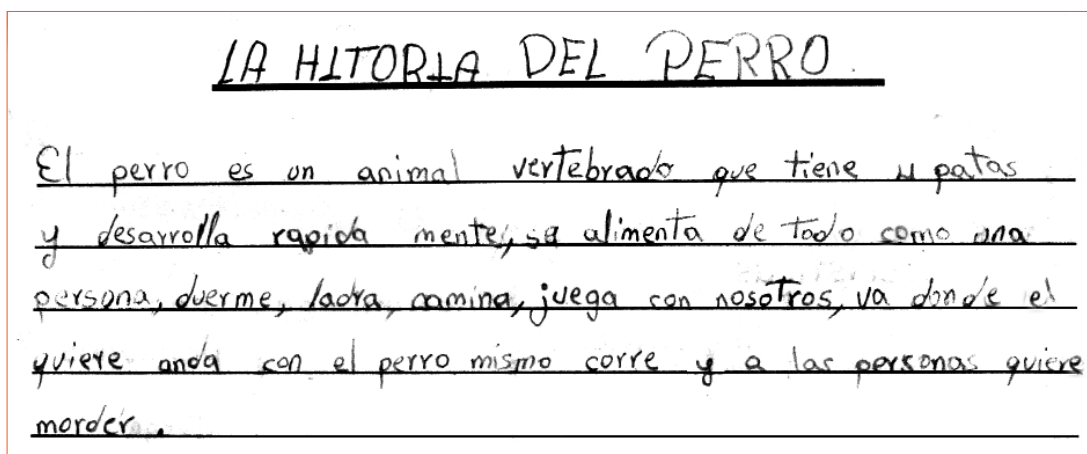
La evaluación de la coherencia (Charolles, 1985) separando título, progresión de la información y distribución de la información no se realizó sobre la base de un análisis curricular (en los currículos se habla de coherencia en general) ni basándose en la Lingüística textual (para la Lingüística un texto es coherente o no lo es), sino tomando en cuenta el interés pedagógico que representa conocer en cuáles de los rasgos que hacen coherente un texto tienen más o menos habilidades los escritores en formación. En nuestra opinión, deslindar los tres rasgos de la coherencia mencionados y analizarlos por separado podría colaborar con la identificación de diferentes tipos

La colocación de título es una manifestación de la coherencia global porque consiste en designar el tema o la estructura general de un texto con palabras que el escritor elige.

de problemas que pueden presentar los textos infantiles e indicar si sería conveniente reforzar prácticas pedagógicas específicas.

La colocación de título es una manifestación de la coherencia global porque consiste en designar el tema o la estructura general de un texto con palabras que el escritor elige. Un título coherente (los géneros literarios son una excepción) es una generalización del tema (como "El pan") o una designación correcta de la clase de texto o el género discursivo ("Descripción del pan"). Debe tenerse en cuenta que los títulos ausentes se contabilizan como no coherentes, porque la intención es obtener medidas de la coherencia y de su ausencia.

Poner un título al texto fue la última instrucción dada en la prueba; sin embargo, los escritores inexpertos suelen comenzar por él y olvidan revisar luego si efectivamente expresa lo que debía expresar. El "Ejemplo 29" ilustra el punto.



Ejemplo 29. El título no designa el género, ya que el texto es una descripción enciclopédica y no una historia. Si bien la palabra "historia" se usa sobre todo oralmente con sentidos ambiguos

("chisme", "patraña", etc.), es también posible que su empleo se deba a la frecuencia con que en la escuela se tratan historias entendidas como "cuentos", "leyendas" y otros géneros narrativos.

Los resultados sobre títulos son expuestos en el cuadro 34 (en la página siguiente). En el total de América Latina y el Caribe es fácil apreciar que los títulos coherentes se incrementan casi 38 puntos porcentuales en sexto grado, es decir, para los estudiantes de este nivel parecería más simple generalizar en un título lo dicho en el texto; sin embargo, es probable que en este grado el borrador haya ayudado a retener el tema, pues los cuadros sinópticos tenían título —"El perro" y "El pan" en los cuadernillos 1 y 2, respectivamente—, mientras que en tercero el borrador en forma de anotador estaba en blanco.

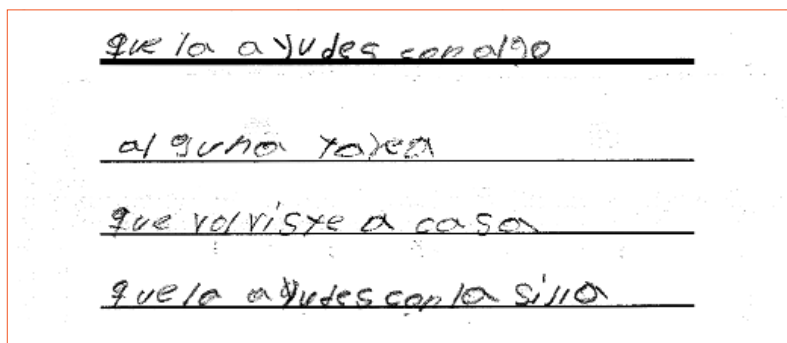
Cuadro 34 Porcentaje de títulos coherentes, por país y grado

País	Tercero	Sexto
Argentina	43,02	72,89
Brasil	38,77	80,92
Colombia	40,08	65,42
Cuba	58,02	73,41
Chile	64,21	89,40
Ecuador	30,78	83,52
El Salvador	25,49	73,97
Edo. de Nuevo León	57,30	78,55
Guatemala	25,07	77,38
México	41,42	72,96
Nicaragua	28,74	67,63
Panamá	34,15	72,20
Paraguay	16,97	59,75
Perú	32,25	70,91
Rep. Dominicana	9,29	NS*
Uruguay	48,31	91,92
Promedio países	35,77	75,16
Total AL y C	38,22	76,15

*Los datos de República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

Los resultados regionales de tercer grado (38,22%) indicarían que es necesario trabajar con los niños la función del título. Aunque en el borrador no se propuso una síntesis del tema, en la instrucción que lo precede se aludió a él y al género (lista de tareas y lista de recomendaciones) y se señaló: “No olvides ponerle un título”. Por otra parte, se dio más grosor a la línea destinada al título para facilitar la asociación con el subrayado. En la página siguiente el “Ejemplo 30” muestra un tipo de resolución errónea que parece frecuente.

Cabe señalar que estudios psicogenéticos sobre el resumen señalan que a los niños les resulta complejo determinar el tema centrándose en el texto; lo hacen de acuerdo con otros criterios, como aquello que les resulta más curioso e interesante (Perelman, 2008). También es preciso tener en cuenta que muchas propuestas de escritura surgen de títulos que ofrece el docente, por lo que el niño no se ve obligado a realizar la operación de integrar datos que exige titular. Estos factores, entre otros, podrían colaborar con la interpretación de los bajos porcentajes obtenidos en titulación por los estudiantes de tercer grado.



Ejemplo 30. El estudiante pasa por alto la consigna y el diseño gráfico que distingue la línea de título y comienza en ella una enumeración de “reclamos”.

Gráfico 15

Estudiantes que dan al texto un título coherente: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	=	=	▼	▼	▲	▲	▼	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	=
Brasil	=	=	■	=	▼	▼	=	▲	▼	▲	=	▲	=	▲	=	▲	▼
Colombia	=	=	=	■	▼	▼	▲	▲	▼	▲	=	▲	=	▲	=	▲	▼
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	=	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	▲	▲	▲	=	■	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ecuador	=	▼	=	▼	▼	▼	■	=	▼	=	▼	=	=	▲	=	▲	▼
El Salvador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	■	▼	=	▼	=	▼	▲	=	▲	▼
Edo. de Nuevo León	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Guatemala	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	▼	■	▼	=	▼	▲	▼	▲	▼
México	▲	=	=	=	▼	▼	▲	▲	▼	▲	■	▲	=	▲	▲	▲	=
Nicaragua	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	▼	=	▼	■	=	▲	=	▲	▼
Panamá	=	▼	=	=	▼	▼	=	▲	▼	▲	=	=	■	▲	=	▲	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▲	▼
Perú	=	▼	=	=	▼	▼	=	=	▼	▲	▼	=	=	▲	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	=	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

Es posible apreciar diferencias entre los participantes. En tercer grado Chile, Cuba, Nuevo León, Uruguay, Argentina y México se diferencian significativa y positivamente del promedio de los países. República

Dominicana, Paraguay, Guatemala, El Salvador y Nicaragua son los países donde se observan menos títulos coherentes en tercer grado y, como puede observarse en el gráfico 15, tienen diferencias estadísticas negativas respecto del promedio de los países. Desde el punto de vista pedagógico, incluso en Chile, Cuba y Nuevo León —que no tienen diferencias estadísticas entre sí y alcanzaron los promedios más altos de tercer grado— parece necesario reforzar el sentido de la titulación, pues aproximadamente 40% de los estudiantes no coloca títulos o títulos coherentes.

Gráfico 16 Estudiantes que dan al texto un título coherente: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=	■	▼	▲	=	▼	▼	=	=	=	=	=	=	▲	=	■	▼
Brasil	▲	▲	■	▲	▲	▼	=	▲	=	=	▲	▲	▲	▲	▲	■	▼
Colombia	▼	▼	▼	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	=	=	■	▼
Cuba	=	=	▼	▲	■	▼	▼	=	=	=	=	=	=	▲	=	■	▼
Chile	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	=
Ecuador	▲	▲	=	▲	▲	▼	■	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▼
El Salvador	=	=	▼	▲	=	▼	▼	■	=	=	=	=	=	▲	=	■	▼
Edo. de Nuevo León	=	=	=	▲	=	▼	=	=	■	=	=	▲	=	▲	▲	■	▼
Guatemala	=	=	=	▲	=	▼	▼	=	=	■	=	▲	=	▲	=	■	▼
México	=	=	▼	▲	=	▼	▼	=	=	=	■	=	=	▲	=	■	▼
Nicaragua	▼	=	▼	=	=	▼	▼	=	▼	▼	=	■	=	▲	=	■	▼
Panamá	=	=	▼	=	=	▼	▼	=	=	=	=	=	■	▲	=	■	▼
Paraguay	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	■	▼
Perú	=	=	▼	=	=	▼	▼	=	▼	=	=	=	=	▲	■	■	▼
Rep. Dominicana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

En sexto grado obtienen resultados con diferencias estadísticas positivas respecto del promedio Uruguay, Chile, Ecuador y Brasil (gráfico 16), con porcentajes que van de aproximadamente 92% a 81% de títulos coherentes, lo cual es alentador desde el punto de vista pedagógico. Paraguay, Colombia y Nicaragua tienen diferencias estadísti-

Aunque la última instrucción de la prueba hacía referencia al título, sólo 38,22% de los niños de tercer grado y 76,15% de los de sexto titularon o lo hicieron coherentemente. Dar el título, solicitar reiteradamente la escritura de un mismo tipo de texto o clasificar tipos de textos sin promover la reflexión sobre sus particularidades podrían contribuir a interpretar estos resultados.

Un texto es un tejido de ideas: explícita o implícitamente, siempre se retoma un hilo anterior y se lo enlaza con uno nuevo para que la información esté asociada y, al mismo tiempo, avance. Si las informaciones se reiteraran innecesariamente la progresión de la información se detiene.

cas significativas y negativas respecto del promedio de los países, y los otros participantes no se diferencian significativamente de este.

Sin embargo, desde la perspectiva de la didáctica de la escritura podría decirse que en todos los países —con excepción de Uruguay, que alcanza resultados superiores a 90%— sería conveniente promover en sexto grado procesos de generalización e integración de informaciones en títulos o variantes como las palabras clave y las frases resumen. Cabe recordar al respecto que en las pruebas de lectura del SERCE los alumnos de sexto grado obtuvieron 56,57% de respuestas correctas en la identificación del tema-título de un texto descriptivo y 28,90% de respuestas correctas en la identificación de su función —tarea que implica una operación metalingüística y es, por tanto, más compleja— (Atorresi y cols., 2009; p.64-65): al parecer, tanto la escritura como la lectura de títulos merecerían atención.

Progresión coherente de la información

Para la Lingüística, un texto debe cumplir con ciertas normas; entre otras: tener un propósito, resultar aceptable para el receptor, transmitir cierta información, ser relevante en la situación que se produce y ser coherente. Se ha visto que uno de los rasgos de la coherencia es el título, entendido como síntesis o generalización del contenido. Otra de las propiedades de la coherencia es la progresión de la información (véase por ejemplo, Danes, 1974a, 1974b; van Dijk, 1980, 1983; Calsamiglia y Tusón, 1999).

En un texto las partes están relacionadas, por lo cual siempre se retoma un elemento anterior; ahora bien, de ese elemento deben decirse nuevas cosas, porque de lo contrario la información no avanza (véanse el “Ejemplo 30”, p. 143 y el “Ejemplo 31”, p. 144). Las formas de progresión son varias y en nuestro estudio todas son agrupadas bajo la misma categoría. Por ejemplo, un texto que se estructura agregando siempre nuevas ideas sobre el tema “perro” tiene una progresión adecuada de la información, y también la tiene un texto que después de presentar el tema “perros y gatos” deriva subtemas por una parte de “perros” y por otra de “gatos”. En ninguno de los casos habría una progresión adecuada si las informaciones se reiteraran, aunque se lo hiciera con nuevas palabras y expresiones.¹⁶

¹⁶ La poesía constituye una excepción: en ella, la repetición de ideas se relaciona con el ritmo y la sobresignificación, entre otras cosas. El anuncio de las informaciones que se desarrollarán y las recapitulaciones tampoco constituyen problemas de progresión de la información.

El mejor amigo del hombre: El perro

El perro es un animal que tiene características

- Tipos diferentes a cada perro, según su raza pueden ser bajos, altos, chatos, peludos, etc. Pero siempre tienen 2 patas, 2 ojos, 1 oído y 1 cola.

En general comen de todo pero lo más sano para ellos es darle comida especial para perros y agua.

- Una de sus costumbres es que cuando hacen sus necesidades también marcan su territorio, también cuando ven a otros perros lo alfean o ladran.

Su relación con los humanos varía con cada perro, si quieren a su dueño u otra persona la defienden, juegan con ella.

- y Siempre está alegre junto a ella pero si se le malista puede ladrar para avisar que no le agrada y está mordet.



Ejemplo 31. La información avanza sin interrupciones en este texto escrito por un estudiante de sexto grado. La primera frase introduce el tema "características físicas", que se expande a continuación haciendo refe-

rencia por un lado a su diversidad y por otro a rasgos comunes. El mismo recurso se observa en relación con la caracterización de las costumbres: después de un enunciado englobante se expanden dos alternativas.

El Perro Guerbano, q se Volvió rico

- Exere una vez un perrito Amistoso
y Coriños q le gustava jugar con
los niños.

- Uto un día Malo, con lluvia,
Cuando llueve el otro día los lise
dores salen a Cazar, Bueno llegó ese
día los Coradores, Dollos de Montón
a Caza payáos, patos etc... Hichó un
perrito de delías Chongo y una
Ninita se le había perdido Chongo
Chongo, Chongo repetía desesperado
pero el jin y el Coto no lo encontrava
y encontraron a gaima el perrito q les
gustaba jugar con los niños y le
familia ha rico y la familia ^{era}
- Muy buena y el paso del ^{tiempo}
gaima se Volvió rico, y
Viverán muy felices y le
vine en contacto con el perro.

Fin.



Ejemplo 32. En este texto narrativo el primer párrafo adelanta una información que se repite luego: "perrito al que le gustaba jugar con los chicos", innecesaria en su primera mención. Lo mismo sucede con la idea de "salir a cazar después de la lluvia": la llegada de ese día es anunciada dos veces. Por lo tanto, hay dos errores de progresión de la información.

Los resultados relativos a la progresión de la información se informan en el cuadro 35. Al interpretarlos es menester recordar que cuando en el aula se trata la coherencia se la considera en general globalmente y no separada en rasgos —como la titulación, la progresión de la información y su distribución— y que los errores que habitualmente se corrigen como “incoherencias” son las contradicciones; por ejemplo, que un personaje de un cuento realista esté representado al mismo tiempo en dos lugares, o que muera y después esté vivo sin causa. Así, se ofrecen datos sobre un aspecto cuya enseñanza no se prescribe y que a veces parece ser incorrectamente asociado a la riqueza léxica o gramatical: si se dice lo mismo con otras palabras y otra forma sintáctica, se considera que no hay error.

Este estudio ofrece datos sobre tres aspectos de la coherencia textual cuya enseñanza por separado no se prescribe. Los resultados deben interpretarse en este marco.

País	Tercero	Sexto
Argentina	67,29	73,10
Brasil	53,36	71,10
Colombia	57,99	65,04
Cuba	82,81	77,98
Chile	62,25	77,60
Ecuador	52,48	74,60
El Salvador	49,31	57,98
Edo. de Nuevo León	67,73	71,68
Guatemala	44,25	57,29
México	49,03	54,07
Nicaragua	54,82	70,52
Panamá	52,35	61,09
Paraguay	38,22	72,34
Perú	56,81	68,57
Rep. Dominicana	14,30	NS*
Uruguay	67,26	90,06
Promedio países	53,50	69,38
Total AL y C	53,17	66,54

*Los datos de República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

El cuadro 35 muestra en el total regional que los problemas de progresión de la información son menores que los de titulación en tercer grado, y que en sexto aumentan casi 10 puntos porcentuales en comparación con los alcanzados en titulación.

Casi la mitad de los estudiantes de tercer grado repite ideas innecesariamente. Esto podría relacionarse con el hábito de dar a los niños el tema o el título del escrito. En este grado las habilidades para hacer progresar la información parecerían más desarrolladas que las habilidades para titular. En sexto grado, como en tercero, casi la mitad de los textos repiten ideas. En sexto grado las habilidades de progresión alcanzan en el promedio regional casi 10 puntos menos que las de titulación. Este resultado podría relacionarse con prácticas como redactar hasta completar una cantidad de líneas, incluso reiterando ideas.

El que los estudiantes de sexto grado hayan tenido más dificultades para hacer progresar la información que para titular el texto podría deberse a que escriben textos más extensos, como se ha visto, lo que da lugar a más posibilidades de reiterar información. También es posible pensar que algunos niños no interpretan adecuadamente el concepto de subtema y se basan en las líneas en blanco, que en tercero eran 10 (tantas como las ideas) y en sexto ocupaban toda una “hoja de carpeta”. Sin pretensión de generalizar, de los textos analizados, un número que llamó nuestra atención tenía repeticiones de la información al final, como si el criterio fuera “completar las líneas” y no desarrollar las ideas propuestas, incluso de manera concisa, ya que las instrucciones no hicieron referencia a la extensión. Nuevamente, prácticas de enseñanza y evaluación habituales podrían influir en los resultados de los estudiantes. Cuando en la vida adulta se escriben textos como artículos o notas de prensa, se reciben pautas que limitan su extensión y que deben conjugarse con la cantidad de ideas que deseamos o debemos desarrollar. En los comienzos del aprendizaje de la escritura de textos parece más importante que los niños sean capaces de expandir un número determinado de temas y no tanto que escriban mucho, incluso diciendo lo mismo, al menos para aprender la coherencia.

Los resultados también podrían relacionarse con las particularidades de las consignas planteadas en cada grado: obviar el título de una lista solicitada sería más natural que reiterar ítems en ella, y no colocar un título a una descripción enciclopédica sería menos factible que reiterar ideas sobre los subtemas solicitados. Además, en las dos consignas de tercer grado, a diferencia de las de sexto, se explicitó la cantidad de elementos que debían enumerarse y esto podría haber colaborado con la progresión de la información. Asimismo, en sexto el título y los subtemas estaban planteados en el borrador y en tercero, en la instrucción para elaborarlo. El borrador ofrecido en sexto daba en principio más oportunidades para organizar coherentemente la información; sin embargo, los aproximadamente 11 puntos más en el promedio regional de sexto en comparación con el de tercero en “progresión de la información” indicarían que son pocos los estudiantes que han aprovechado el cuadro sinóptico del borrador para desarrollar las ideas del texto.

Los resultados referidos a la progresión de la información parecen en general alentadores desde el punto de vista del aprendizaje de la escritura tanto en tercer grado (53,17%) cuanto en sexto (66,54%) si se considera que ese contenido no figura en los currículos de los participantes.

Sin embargo, se sugiere no perder de vista que casi 50% de los estudiantes de tercer grado repite ideas innecesariamente y que lo mismo ocurre con aproximadamente 35% de los de sexto. Las reiteraciones son uno de los problemas que surgen de la no revisión del escrito, lo que confirmaría parcialmente la idea de que los escritores inexpertos se centran más en “qué decir” que en “cómo decirlo”. Señalar estos errores en los textos y solicitar que se desarrolle un número determinado de ideas (y, si se quiere, en un espacio determinado de líneas) contribuiría a que no se interprete que para el evaluador lo “valioso” es la mera cantidad de texto escrito.

Por otra parte, hay diferencias entre países.

Gráfico 17 Estudiantes que escriben un texto sin errores de progresión de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	▲	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=
Brasil	=	▼	■	=	▼	▼	=	=	▼	▲	=	=	=	▲	=	▲	▼
Colombia	=	▼	=	■	▼	=	=	▲	▼	▲	▲	=	=	▲	=	▲	▼
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	=	▲	=	▼	■	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	=
Ecuador	=	▼	=	=	▼	▼	■	=	▼	▲	=	=	=	▲	=	▲	▼
El Salvador	=	▼	=	▼	▼	▼	=	■	▼	=	=	=	=	▲	=	▲	▼
Edo. de Nuevo León	▲	=	▲	▲	▼	=	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=
Guatemala	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	■	=	▼	▼	=	▼	▲	▼
México	=	▼	=	▼	▼	▼	=	=	▼	=	■	=	=	▲	▼	▲	▼
Nicaragua	=	▼	=	=	▼	▼	=	=	▼	▲	=	■	=	▲	=	▲	▼
Panamá	=	▼	=	=	▼	▼	=	=	▼	▲	=	=	■	▲	=	▲	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	■	▼	▲	▼
Perú	=	▼	=	=	▼	=	=	=	▼	▲	▲	=	=	▲	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	=	▲	▲	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

En tercer grado (gráfico 17) Cuba, Nuevo León, Uruguay, Argentina y Chile se diferencian significativa y positivamente del promedio de los países. República Dominicana, Paraguay y Guatemala se diferencian

negativamente, y los países restantes no presentan diferencias respecto de dicho promedio.

En sexto grado el análisis de significancia estadística reporta diferencias positivas en comparación con el promedio de los países para Uruguay, Cuba, Chile y Ecuador, y negativas para México, Guatemala, El Salvador y Panamá (gráfico 18).

Gráfico 18 Estudiantes que escriben un texto sin errores de progresión de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=		=	▲	=	=	=	▲	=	▲	▲	=	▲	=	=		▼
Brasil	=	=		=	=	=	=	▲	=	▲	▲	=	▲	=	=		▼
Colombia	=	▼	=		▼	▼	▼	=	=	▲	▲	=	=	▼	=		▼
Cuba	▲	=	=	▲		=	=	▲	=	▲	▲	▲	▲	=	▲		▼
Chile	▲	=	=	▲	=		=	▲	=	▲	▲	▲	▲	=	▲		▼
Ecuador	▲	=	=	▲	=	=		▲	=	▲	▲	=	▲	=	=		▼
El Salvador	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼		▼	=	=	▼	=	▼	▼		▼
Edo. de Nuevo León	=	=	=	=	=	=	=	▲		▲	▲	=	▲	=	=		▼
Guatemala	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼		=	▼	=	▼	▼		▼
México	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	=		▼	=	▼	▼		▼
Nicaragua	=	=	=	=	▼	▼	=	▲	=	▲	▲		▲	=	=		▼
Panamá	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	=	▼	=	=	▼		▼	=		▼
Paraguay	=	=	=	▲	=	=	=	▲	=	▲	▲	=	▲		=		▼
Perú	=	=	=	=	▼	▼	=	▲	=	▲	▲	=	=	=			▼
Rep. Dominicana																	
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		

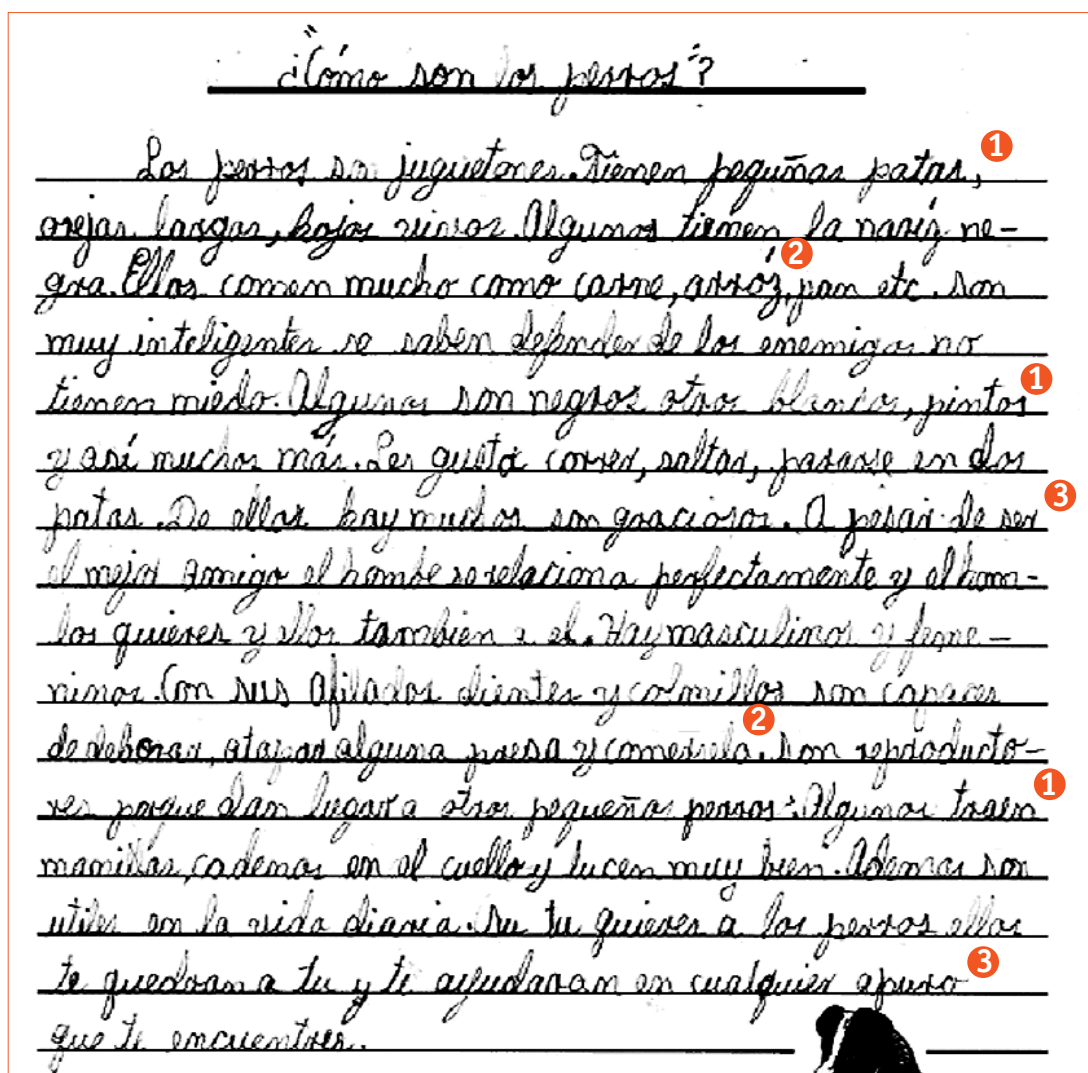
- = No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

Distribución coherente de la información

Otro atributo de la coherencia que se analiza en las pruebas del SERCE es la distribución de la información, que básicamente comprende dos aspectos: 1) la organización de la información según su grado de importancia (una idea que resume a otras se presenta antes o después de ellas y no en el “medio”) y 2) la organización de la información

por agrupación de subtemas (los subtemas se disponen uno tras otro y no se entremezclan).

Véase cómo se entremezclan ideas en el "Ejemplo 26"; téngase en cuenta que en el borrador las ideas relacionadas con cada tema podían plantearse en una misma columna que llevaba un subtítulo general ("Aspecto físico", "Alimentación", etcétera).



Ejemplo 33. El texto tiene problemas de distribución de la información.

La información no está adecuadamente distribuida porque los temas ¹ ("aspecto físico"), ² ("alimentación") y ³ ("relación con las personas") se encuentran entremezclados.

En el cuadro 36 se presentan los resultados correspondientes a la distribución de la información. Al interpretarlos es necesario recordar que se refieren a todo texto, es decir, tanto a los descriptivos y solicitados en la instrucción cuanto a las anécdotas, los cuentos, etc. En

El último atributo de la coherencia que hemos estudiado es la distribución de la información: si esta está ordenada en el texto según su jerarquía y los subtemas no se entremezclan, y si la secuencia está bien organizada.

estos últimos casos, en los que la organización de la información no es jerárquica como en la descripción, sino secuencial, se han observado problemas diferentes de los vistos en el “Ejemplo 33”, como sucesos que no se relacionan o series de acciones ausentes que no pueden inferirse (véase el “Ejemplo 5” en la página 49). En el apartado “Resultados según género y otras relaciones evaluadas” se volverá sobre este punto para comparar textos narrativos y descriptivos en cuanto a su coherencia.

Cuadro 36

Porcentaje de textos con distribución adecuada de la información, por país y grado

País	Tercero	Sexto
Argentina	66,05	77,01
Brasil	39,77	74,80
Colombia	40,77	65,75
Cuba	74,19	78,72
Chile	68,69	83,90
Ecuador	49,53	79,81
El Salvador	53,04	73,27
Edo. de Nuevo León	59,37	77,79
Guatemala	43,17	NS*
México	55,02	62,91
Nicaragua	NS*	76,39
Panamá	44,55	61,11
Paraguay	38,10	74,16
Perú	45,86	56,81
Rep. Dominicana	19,55	NS*
Uruguay	64,46	89,43
Promedio países	50,20	73,39
Total AL y C	47,05	70,65

* Los datos de Nicaragua correspondientes a tercer grado y los de Guatemala y República Dominicana correspondientes a sexto no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

En el total de Latinoamérica y el Caribe los porcentajes de textos con distribución adecuada de la información son similares a los porcentajes de textos con progresión adecuada de la información. Es decir, esos dos rasgos que constituyen la coherencia del texto obtienen resultados bastante semejantes desde el punto de vista pedagógico y parecerían cometerse juntos con bastante frecuencia.

En tercer grado tienen diferencias estadísticamente significativas y positivas en “distribución de la información” respecto del promedio de los países los mismos participantes que las tuvieron en el aspecto

“progresión de la información”: Cuba, Nuevo León, Uruguay, Argentina y Chile. República Dominicana, Paraguay y Guatemala se diferencian negativamente como en el aspecto anterior, y se suman Brasil, Colombia y Panamá. Los restantes países no presentan diferencias respecto del promedio (gráfico 19).

Gráfico 19

Estudiantes que escriben un texto sin errores de distribución de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	▲	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	=
Brasil	▼	▼	■	=	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	■	=	=	=	▲	▼
Colombia	▼	▼	=	■	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	■	=	=	=	▲	▼
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	=	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲
Chile	▲	=	▲	▲	=	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	=
Ecuador	=	▼	▲	▲	▼	▼	■	=	▼	=	=	■	=	▲	=	▲	▼
El Salvador	=	▼	▲	▲	▼	▼	=	■	=	▲	=	■	▲	▲	=	▲	▼
Edo. de Nuevo León	▲	=	▲	▲	▼	▼	▲	=	■	▲	=	■	▲	▲	▲	▲	=
Guatemala	▼	▼	=	=	▼	▼	=	▼	▼	■	▼	■	=	=	=	▲	▼
México	=	▼	▲	▲	▼	▼	=	=	=	▲	■	■	▲	▲	=	▲	▼
Nicaragua	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Panamá	▼	▼	=	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▼	■	■	=	=	▲	▼
Paraguay	▼	▼	=	=	▼	▼	▼	▼	▼	=	▼	■	=	■	=	▲	▼
Perú	=	▼	=	=	▼	▼	=	=	▼	=	=	■	=	=	■	▲	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▼	▼	■	▼
Uruguay	▲	=	▲	▲	▼	=	▲	▲	=	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de Nicaragua correspondientes a tercer grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

En sexto grado el análisis de significancia estadística en relación con la distribución de la información reporta diferencias significativas y positivas en comparación con el promedio de los países para Uruguay, Cuba, Chile y Ecuador (los mismos países que tenían diferencias significativas en el aspecto anterior) y negativas para México, Paraguay, Panamá y Colombia (gráfico 20, en la página siguiente). Los restantes países no se diferencian significativamente del promedio.

Gráfico 20

Estudiantes que escriben un texto sin errores de distribución de la información: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=		=	▲	=	▼	=	=	=		▲	=	▲	=	▲		▼
Brasil	=	=		▲	=	▼	=	=	=		▲	=	▲	=	▲		▼
Colombia	▼	▼	▼		▼	▼	▼	=	▼		=	▼	=	▼	=		▼
Cuba	▲	=	=	▲		=	=	=	=		▲	=	▲	=	▲		▼
Chile	▲	▲	▲	▲	=		=	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲		▼
Ecuador	▲	=	=	▲	=	=		=	=		▲	=	▲	=	▲		▼
El Salvador	=	=	=	=	=	▼	=		=		▲	=	▲	=	▲		▼
Edo. de Nuevo León	=	=	=	▲	=	▼	=	=			▲	=	▲	=	▲		▼
Guatemala																	
México	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼			▼	=	▼	=		▼
Nicaragua	=	=	=	▲	=	▼	=	=	=		▲		▲	=	▲		▼
Panamá	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼		=	▼		▼	=		▼
Paraguay	=	=	=	▲	=	▼	=	=	=		▲	=	▲		▲		▼
Perú	▼	▼	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼		=	▼	=	▼			▼
Rep. Dominicana																	
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲		

= No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

■ Los datos de Guatemala y República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

Casi la mitad los estudiantes de tercer grado y la tercera parte de los de sexto tienen dificultades para hacer avanzar la información y organizarla jerárquicamente o secuencialmente.

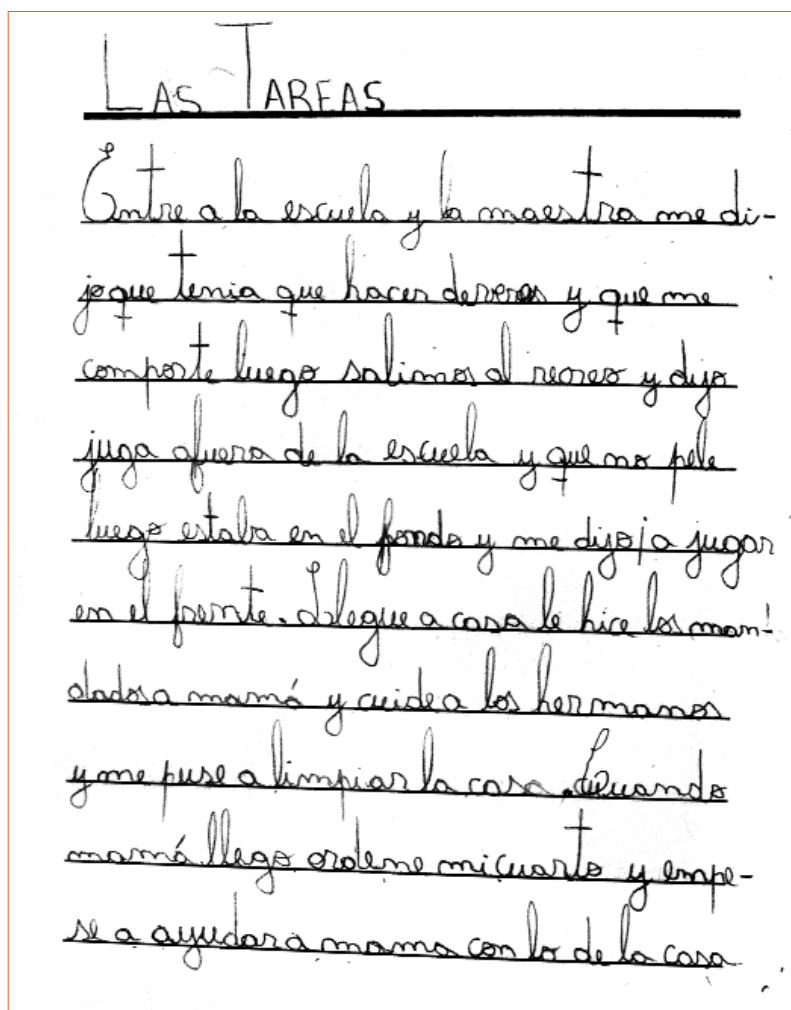
Debe tenerse en cuenta que el estudiante de tercer grado recibió un borrador donde probablemente entremezcló ideas: la lectura de borradores por parte del docente y el señalamiento de lo que allí está entremezclado evita que el niño haga el esfuerzo de pasar el borrador a texto final sin mejorar su coherencia. En sexto grado el estudiante recibió y redactó un borrador en el que las ideas estaban separadas y las entremezcló al “pasarlas” al texto definitivo: en “medio” de ese proceso la intervención docente resultaría oportuna.

En suma, si se consideran los tres rasgos de la coherencia analizados (que, en general, no se enseñan separadamente), se ve que la mayoría de las dificultades de los estudiantes de tercer grado se localizan en el plano de la titulación. Esto podría deberse a que está más relacionada con la coherencia global, la cual se refiere a la totalidad

del escrito, y a que en la práctica no se proponen suficientes tareas para abstraer, generalizar e integrar información asumiendo el punto de vista del autor. Por otra parte, casi la mitad los estudiantes de tercer grado y casi 30% de los de sexto tienen dificultades para hacer avanzar la información y organizarla, por lo que sobre estos dos últimos aspectos también quedaría trabajo por hacer.

Géneros discursivos no adecuados a la instrucción

Los textos no adecuados a la instrucción fueron clasificados como "copias", "cuentos", "anécdotas", "otras descripciones" y "otros", a fin de analizar si hay una inclinación a inscribir el escrito en un tipo textual o un género cuando no se hace la descripción solicitada en la instrucción. Los ejemplos 34 a 38 proporcionan ideas acerca del contenido de esta clasificación.



Ejemplo 34. Texto clasificado como "anécdota" porque predominan las marcas de este género oral, informal y sin intriga, aunque el texto presenta marcas de haber sido elaborado para el medio escrito.

Los porcentajes regionales de textos sin problemas de distribución de la información son similares a los porcentajes de textos sin problemas de progresión de la información. Las habilidades y las dificultades en estos dos rasgos constitutivos de la coherencia del texto parecerían estar asociadas.

Para estudiar si hay una inclinación a inscribir el escrito en un tipo textual o un género cuando no se hace la descripción solicitada, los textos que no respondieron a ella fueron clasificados como "copias", "cuentos", "anécdotas", "otras descripciones" y "otros".

LA NIÑA QUE INTENTO HACER EL PAN

Habia una vez una niña llamada Mariana y queria saber sobre el pan que como se hacia cuales son los ingredientes le preguntaba a sus padres y ellos les repondian no se. y ella miraba en internet y intento hacerlo hecho en una basica agua huevos manteguilla y los hecho al horno cuando estava se lo comio con manteguilla y chocalates.

Ejemplo 35. Texto clasificado como "cuento" porque se observan marcas típicas como "había una vez" y una secuencia narrativa "clásica", aunque el conflicto no resulta suficientemente desarrollado.

- Pasa la lista en limpio, en forma ordenada y con letra clara. No olvides ponerle un título.

Pasa la lista en limpio

en forma ordenada y con

letra clara. No olvides

ponerle un título.

Vuelve a leer lo que es

Ejemplo 36. El texto es clasificado como "copia", ya que el estudiante reescribe lo dicho en la instrucción.

Lógicamente, la copia no constituye ni un tipo textual ni un género discursivo.

"Mi sabroso y dulce pan"

Ingredientes.

- 2 taza de harina
- 1 libra de aceite
- 2 taza de levadura
- 1 taza de agua

"Pasos a seguir"

- 1 Mezclar el pan.
- 2 Amasar el pan.
- 3 Colarlo en el horno de cocinar.
- 4 Ponerlo en el horno fuerte para que se ponga dorado.
- 5 Dorarlo para que se refresque.
- 6 Picarlo en dos partes.
- 7 Llevarlo a la mesa.
- 8 Traer a los niños.
- 9 Llevarlos a la mesa.
- 10 ¡Te invita saborear mi rico pan!




Ejemplo 37. El texto es clasificado como "otro", ya que no es un cuento, una anécdota, una copia ni una descripción diferente de la pedida: se trata de una receta. Se han visto con cierta frecuencia textos sobre el pan que, en vez de describirlo como pedía la instrucción, desarrollan una receta.

- Teniendo en cuenta todo lo que pensaste, transformá el borrador en texto. No olvides ponerle un título.

EL PAN ES RICO

es una frase que como es el pan el tiene un vestido como tomate el es un poco chiquito tiene los pies pegados y la cabeza en forma de punto y el se transforma con arina con Huebo y con agua para transformarse bien es serete en un caja a tomar sol y cuando y toma sol, se lo parte y le dan un masaje con los dientes y se va por un resbaladero a yegar a una pisura despues el se mete por otra y sale en forma de popo.



Ejemplo 38. El texto es clasificado como “otra descripción”. Estas descripciones suelen mantener el tema dado (perro o pan), pero lo tratan sin objetividad y formalidad, pues se refieren al propio perro o al pan de la casa. El texto del ejemplo no es tan común como las descripciones subjetivas: el estudiante emplea la tercera persona y se acerca la descripción literaria. El texto dice así (se repone la puntuación para facilitar la lectura): “EL PAN ES RICO es

una frase. que como es el pan. el tiene un vestido como tomate, el es un poco chiquito, tiene los pies pegados y la cabeza en forma de punto y el se transforma con arina, con Huebo y con agua. para transformarse bien el se mete en una caja a tomar sol y cuando y toma sol, se lo parte y le dan un masaje con los dientes [dientes] y se va por un resbaladero a yegar a una pisura [fisura]. despues el se mete por otra y sale en forma de popo”.

Cuando se clasifican los textos no adecuados a la instrucción se obtienen los resultados expuestos en los cuadros 37 y 38.

Cuadro 37	Porcentaje de copias, cuentos, anécdotas, otras descripciones y otros textos, por país, tercer grado				
País	Copias	Cuentos	Anécdotas	Otras descripciones	Otros textos
Argentina	0,10	1,00	2,28	1,13	36,07
Brasil	3,79	3,48	11,07	8,94	16,02
Colombia	1,75	6,76	12,64	24,61	12,49
Cuba	0,11	0,25	6,05	15,91	16,06
Chile	0,47	2,53	6,14	28,65	8,43
Ecuador	1,18	1,74	1,83	5,63	2,71
El Salvador	1,60	0,65	3,41	27,00	7,42
Edo. de Nuevo León	2,49	1,48	3,86	25,08	6,27
Guatemala	1,09	0,11	2,98	21,30	3,27
México	0,52	0,58	3,59	18,30	5,03
Nicaragua	1,95	0,62	0,84	34,85	2,49
Panamá	2,58	0,40	0,35	1,78	44,68
Paraguay	1,06	1,45	6,73	14,34	4,42
Perú	3,75	4,91	10,02	30,02	2,45
Rep. Dominicana	2,39	0,43	1,03	0,78	14,11
Uruguay	1,00	1,52	5,98	23,67	3,30
Promedio países	1,56	1,76	5,00	17,13	11,93
Total AL y C	2,17	2,58	7,47	14,67	12,38

Como puede verse en el cuadro 37, los tipos de textos no adecuados a la instrucción predominantes en el total regional de tercer grado son “otras descripciones”. Los estudiantes describen, por ejemplo, a su maestra, su comportamiento en la escuela o tareas solo de la casa o solo de la escuela, que no son descripciones adecuadas a la instrucción según los criterios fijados por el *Manual para la evaluación de la escritura*. En segundo lugar se ubican los “otros textos” que, como dijimos, son textos que no se inscriben en ninguno de los géneros de la clasificación o bien “híbridos”, como comienzos de cuentos que derivan en recomendaciones médicas. Las “anécdotas” se ubican en tercer lugar, con 7,47%, y superan a los “cuentos” en casi 5 puntos. Tratándose de tercer grado, llama la atención que 2,17% de los estudiantes del total copie parte de la instrucción; una posible explicación de ese porcentaje —que, aunque es bajo, resulta pedagógi-

En tercer grado algo más de 2% de los textos no adecuados a la instrucción son copias de partes de la instrucción, porcentaje considerable que podría informar la vigencia de la práctica de copiar y que desciende a 0,03% en sexto.

camente significativo— es el acostumbramiento a tareas de copia para afianzar la escritura o mejorar la caligrafía.

Al analizar las diferencias entre países observamos que Brasil tiene diferencias significativas que lo ubican por encima del promedio de los países en textos que son “copias”; Argentina, Cuba, Chile y México se diferencian del promedio por sus bajos porcentajes de “copias”; los restantes países no presentan diferencias. Iluminarían estos resultados investigaciones sobre el modo y la medida en que se propone copiar textos a los niños de tercer grado.

En Nicaragua, Perú, Chile, El Salvador, Nuevo León, Colombia, Guatemala y Uruguay, las “otras descripciones” tienen porcentajes que superan significativamente el promedio de los países, mientras que en Argentina, Brasil, Ecuador, Panamá y República Dominicana las diferencias estadísticas son negativas. En Argentina y Panamá las “otras descripciones” se encuentran más de 13 puntos porcentuales debajo del total regional y casi 36% y 45% de los estudiantes, respectivamente, escribe “otros textos”. Este porcentaje de “otros textos” — que, como dijimos, abarca también híbridos (textos que combinan varias estructuras o varios temas sin que predomine ninguno)— es relativamente alto y significativo desde el punto de vista pedagógico; podría indicar dificultades mayores a las esperadas para encuadrar la información en un género existente en la cultura.

Los países en los que más “anécdotas” se escriben son Colombia, Brasil y Perú, con diferencias estadísticas que los colocan por encima del promedio de los países. Donde más “cuentos” se escriben es en Colombia, Perú y Brasil, aunque los “cuentos” son menos que las “otras descripciones”, las “anécdotas” y los “otros textos”. Podría pensarse que en estos tres países la narración está particularmente presente en la escuela y en la cultura.

En suma, se diría que la inclinación general de los estudiantes de tercer grado que escriben textos no adecuados a lo solicitado es desviarse de la descripción pedida hacia otra, en primer lugar, y escribir un texto que no es ni copia, ni cuento, ni anécdota ni otra descripción, en segundo lugar; como es difícil pensar que más de 12% de los estudiantes de tercer grado se han inclinado a escribir publicidades, noticias, cartas de lectores, etc., se especula que los “otros textos” son en su mayoría “híbridos”, entendidos como textos que se componen mezclando dos géneros y que no se corresponden con ninguno en forma completa. Cabe destacar que escribir un texto de acuerdo con

algún género (cuento, anécdota, descripción de tareas hogareñas) significa un mayor logro que escribir algo inexistente como forma de comunicación convencional de la cultura; por lo tanto, en los países con promedios significativamente positivos de “otros textos” —Panamá, Argentina y Brasil—, parecería necesario considerar el espacio dado por currículos y prácticas a la noción de género discursivo (véanse las comparaciones entre países y con el promedio para cada una de las categorías de textos no adecuados a la instrucción en LLECE-SERCE, en prensa).

El cuadro 38 presenta los porcentajes de textos no adecuados a la instrucción en sexto grado, según las diferentes categorías en las que se los clasificó.

País	Copias	Cuentos	Anécdotas	Otras descripciones	Otros textos
Argentina	0,02	11,94	2,75	6,12	41,06
Brasil	0,00	10,63	8,33	19,25	20,56
Colombia	0,18	12,13	8,78	27,32	22,45
Cuba	0,00	0,81	44,83	29,69	24,51
Chile	0,07	18,12	11,54	13,81	8,88
Ecuador	0,00	10,99	2,20	22,16	7,98
El Salvador	0,00	7,18	34,50	32,36	15,42
Edo. de Nuevo León	0,00	7,42	1,08	25,98	22,86
Guatemala	0,09	7,08	1,07	41,95	9,75
México	0,00	8,31	12,21	17,93	35,09
Nicaragua	0,00	6,44	1,36	31,01	0,63
Panamá	0,07	6,36	0,71	15,21	37,17
Paraguay	0,00	9,72	4,96	60,22	8,39
Perú	0,18	15,22	1,05	22,36	13,84
Rep. Dominicana	NS*	7,49	NS*	NS*	NS*
Uruguay	0,10	6,91	2,52	13,67	16,56
Promedio países	0,05	9,29	9,77	25,22	18,74
Total AL y C	0,03	10,41	8,83	20,32	23,87

*Los datos República Dominicana correspondientes a todas las categorías, menos “cuentos”, no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

El cuadro muestra en el total regional una alentadora disminución de “copias”; ningún país tiene resultados que lo diferencien estadísticamente del promedio por sus resultados negativos. Las “otras descripciones” alcanzan 20,32%; en este caso, se trata sobre todo de textos en los que se describe al propio perro o al pan del país o de la

Las diferencias entre países en cuanto al predominio de un texto no solicitado son considerables, así como algunas constancias observadas en ellos. El análisis de los programas prescriptos y los implementados podría ayudar a precisar si algunas prácticas de escritura son tan frecuentes que los alumnos se saltan las instrucciones y producen directamente el tipo de texto que más habitualmente leen o escriben.

casa de manera predominantemente subjetiva, no ajustada a una enciclopedia. El país donde predominan las “otras descripciones” es Paraguay, que supera el total regional en casi 40 puntos. Además de Paraguay, también Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Cuba tienen resultados significativamente superiores al promedio en escritura de “otras descripciones”.

Los “otros textos” son los más frecuentes en sexto grado; esto podría deberse a que el tema “pan” invita a una cantidad considerable de estudiantes a escribir una receta en vez de describir cómo es el pan, según hemos visto al analizar casos; también hemos leído publicaciones e instructivos para la “buena crianza” del perro. Es decir, se supone sin ninguna pretensión de generalizar que en sexto grado hay menos “híbridos” que en tercero. Esto es esperable desde el punto de vista pedagógico, pues estarían más afianzados algunos géneros. Estudios posteriores deberían separar la categoría “otros” en dos: “otros textos” e “híbridos”, porque la distinción guarda la posibilidad de informar con más precisión.

Argentina, Panamá, México, Nuevo León y Cuba superan con diferencias estadísticamente significativas el promedio de los países en escritura de “otros textos”, mientras que Nicaragua, Ecuador, Chile, Paraguay, Guatemala y Perú tienen diferencias negativas y son los países con más bajos porcentajes de “otros textos”.

El país donde más “anécdotas” se escriben en sexto grado es Cuba, que supera el total regional en 36 puntos, seguido por El Salvador; ambos países tienen resultados significativamente superiores al promedio en la escritura de “anécdotas”. En sexto grado Chile es el participante con mayor cantidad de “cuentos” —género que resulta el más escrito en el país—, seguido por Perú, ambos con diferencias significativas y positivas respecto del promedio de los países (véanse las comparaciones entre países y con el promedio respecto de cada una de las categorías de textos no adecuados a la instrucción en LLECE-SERCE, en prensa).

Esta variabilidad entre algunos países, así como ciertas constancias en otros, invitan a examinar cada caso reflexionando acerca de los textos que más se propone leer y escribir, acerca de cómo se propone su lectura y su escritura, y sobre cómo esto puede repercutir en que se escriban textos de acuerdo con un hábito y no con un contexto extraescolar propuesto.

RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE LOS ESCRITOS QUE SON TEXTOS

Tanto en los textos adecuados a la instrucción cuanto en los no adecuados, se ha visto lo siguiente:

■ De acuerdo con el total regional aproximadamente 38% de los estudiantes de tercer grado y 76% de los de sexto coloca títulos adecuados. La diferencia entre grados podría relativizarse si se considera que el cuadro sinóptico de sexto destacaba el tema de forma más evidente que la instrucción del borrador de tercero. Una de las posibles razones de estos resultados es que usualmente se dan a los niños los títulos de los temas que se tratan y los textos que deben escribir, lo que no favorecería que ellos mismos realicen la operación de establecer el tema global.

■ De los textos de tercer grado aproximadamente 53% no presenta problemas en la progresión de la información, es decir, no reitera ninguna idea. En sexto grado el porcentaje de textos con adecuada progresión de la información es casi 67%. Al respecto se sugiere resaltar que lo importante no es (o no solo es) la cantidad de escritura, sino la cantidad de ideas adecuadamente desplegadas, pues algunos niños incurren en repeticiones al parecer para completar las líneas en blanco.

■ En tercer grado 47% de los textos no presenta errores de distribución de la información, esto es, no entremezcla ni desjerarquiza temas; en sexto grado casi 71% de los textos reúne esta condición. Los resultados sobre este aspecto sugieren la conveniencia

de remarcar que el borrador permite prever la organización de los subtemas que no habrán de entremezclarse en el escrito. Los resultados alcanzados en progresión de la información y distribución de la información son cercanos y podrían co-variar. Si se considera que no se prescribe la enseñanza específica de los tres aspectos referidos a la coherencia —título, progresión de la información y distribución de la información—, los resultados son alentadores para la región y en particular para algunos de los países.

■ En tercer grado 2,17% de los textos no adecuados a la instrucción son “copias”, porcentaje considerable que desciende a 0,03% en sexto. Los géneros más escritos en tercer grado, según el total regional, son “otras descripciones” (14,67%), “otros textos” (12,38%, suponemos que predominantemente “híbridos”) y “anécdotas” (7,47%). Suponiendo que los “híbridos” son textos que no se corresponden con una convención cultural de organización de la información, debería prestarse especial atención al punto. En sexto grado los textos no adecuados a la instrucción son en su mayoría “otros textos” (23,87%, presumiblemente tanto “híbridos” cuanto otros géneros), “otras descripciones” (20,32%) y “cuentos” (10,41%). En este nivel, parece importante intervenir con consignas que muestren no solo la ligazón entre los diferentes estadios de un mismo escrito, sino también la función social de cada género.

Resultados sobre los textos adecuados a la instrucción

Este bloque, como se ha anticipado, incluye resultados sobre aspectos evaluados solo en los textos adecuados a la instrucción. Estos aspectos son los siguientes:

Resultados sobre todo texto adecuado a la instrucción

- Tercer grado: adecuación del formato.
- Sexto grado: adecuación del registro.

Indagar en tercer grado en qué medida los niños organizan sus listas de acuerdo con el formato de la lista ofrece una aproximación a si escriben de modo funcional y con sentido práctico. Al mismo tiempo se tiene una visión parcial de cómo dicen lo que dicen, entendiendo que la forma es inseparable del contenido.

Adecuación del formato

El formato de la lista —una o más columnas u otro tipo de organización gráfica de la enumeración— guarda una estrecha relación con la funcionalidad del género: reconocer más rápida y fácilmente los elementos enumerados, favorecer su revisión, su recuerdo, etc. Por lo tanto, indagar en qué medida los niños de tercer grado organizan sus listas de acuerdo con el formato permite obtener una aproximación a si escriben de modo funcional y con sentido práctico.

Además, dar formato al texto supone considerar, al menos en parte, cómo decir lo que se quiere decir. Teniendo en cuenta las investigaciones que plantean que los escritores inexpertos sólo dicen su conocimiento, estudiar cómo lo dicen los niños a través del formato parece de sumo interés.

El cuadro 39, en la página siguiente, expone los resultados. Al interpretarlos es necesario tener en cuenta que solo se analiza el formato de los textos adecuados a la consigna; para facilitar la comparación, en la primera columna se recuerdan los porcentajes de textos adecuados a la instrucción y en la segunda se ofrecen los de los textos con el formato debido.

El formato parecería merecer especial atención pedagógica en Cuba, México, Ecuador, Argentina, Uruguay y Guatemala; en esos países hay aproximadamente entre 7 y 15 puntos de diferencia entre los textos adecuados a la instrucción y los textos adecuados a la instrucción que además han sido redactados con el formato correspondiente, entendido como “diseño” que facilita la lectura. Estos países, como el estado de Nuevo León, son los que se ubican por encima del promedio de textos adecuados a la instrucción con diferencias estadísticamente significativas, pero solo Nuevo León muestra una diferencia pequeña entre listas adecuadas y listas adecuadas con formato de lista.

Por otra parte, en algunos de los países donde no hay diferencias pedagógicamente importantes entre adecuación del texto y del formato los resultados son muy bajos en ambos porcentajes, lo que significa que muy pocos textos escritos responden a la instrucción y tienen el formato correspondiente a una lista; esto sucede en Perú, Panamá, República Dominicana y Paraguay, por ejemplo.

Cuadro 39	Porcentaje de listas adecuadas a la instrucción con formato adecuado, por país, tercer grado	
País	Listas adecuadas	Listas con formato adecuado
Argentina	45,87	35,09
Brasil	31,71	24,74
Colombia	27,65	23,85
Cuba	57,89	36,19
Chile	40,71	38,32
Ecuador	46,23	31,85
El Salvador	37,33	33,13
Edo. de Nuevo León	52,27	50,06
Guatemala	41,85	35,46
México	50,52	35,66
Nicaragua	39,66	30,67
Panamá	15,53	15,09
Paraguay	19,28	13,69
Perú	16,11	14,51
Rep. Dominicana	16,80	16,70
Uruguay	45,15	37,45
Promedio países	35,49	28,16
Total AL y C	36,57	28,14

En la página siguiente, el gráfico 21 compara los países entre sí y con el promedio, tomando la adecuación del texto al formato en sí misma; es decir, cuando los estudiantes escribieron una lista con forma de lista. La perspectiva es diferente, pues los mismos países que presentan mayores diferencias entre textos adecuados y textos con formato adecuado se diferencian significativa y positivamente del promedio desde el punto de vista estadístico. También se ubican sobre el promedio de los países con diferencias significativas Nuevo León y Chile. Cuatro países —Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana— presentan diferencias estadísticamente negativas respecto del promedio; los otros participantes no se diferencian de este.

Gráfico 21

Estudiantes que escriben una lista con forma de lista: comparación entre países y con el promedio de los países, tercer grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▲	■	▲	▲	=	=	=	=	▼	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
Brasil	=	▼	■	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▲	▲	▲	▲	▼
Colombia	=	▼	=	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	▲	▲	▲	▲	▼
Cuba	▲	=	▲	▲	■	=	=	=	▼	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
Chile	▲	=	▲	▲	=	■	=	=	▼	=	=	▲	▲	▲	▲	▲	=
Ecuador	=	=	▲	▲	=	=	■	=	▼	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
El Salvador	=	=	▲	▲	=	=	=	■	▼	=	=	=	▲	▲	▲	▲	=
Edo. de Nuevo León	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Guatemala	▲	=	▲	▲	=	=	=	=	▼	■	=	=	▲	▲	▲	▲	=
México	▲	=	▲	▲	=	=	=	=	▼	=	■	=	▲	▲	▲	▲	=
Nicaragua	=	=	=	=	=	▼	=	=	▼	=	=	■	▲	▲	▲	▲	=
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	=	=	=	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	■	=	=	▼
Perú	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	■	=	▼
Rep. Dominicana	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	=	=	■	▼
Uruguay	▲	=	▲	▲	=	=	=	=	▼	=	=	=	▲	▲	▲	▲	■

= No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

Parecería interesante encuadrar los resultados del propio país no solo en los referidos al porcentaje de listas adecuadas, sino también en el modo de producción y circulación de los libros escolares. En nuestra región hay países que tienen varias editoriales educativas con altos estándares de diseño gráfico que compiten entre sí por ganar el mercado de las escuelas privadas a “primera vista”; países también con altos estándares de diseño donde los libros de textos son, sin embargo, elaborados o supervisados, adquiridos y distribuidos por los ministerios de educación; países donde hay una editorial educativa dominante y las elecciones forzosamente se reducen y países donde, según las empresas, los costos de diseño, impresión, distribución y comercialización son tan altos que la producción no se justifica. También hay países donde la producción se renueva cada aproximadamente tres años, sobre todo mediante modificaciones de diseño, y países

donde los libros de texto pasan de generación en generación. Si se asume la importancia del libro de texto (e incluso su fotocopia) como medio entre el conocimiento de los niños sobre la variedad de formatos y la variedad de formatos existente en la cultura, las diferentes situaciones de nuestros países colaborarían en la interpretación de los resultados ofrecidos. Lo señalado respecto a la diversidad de condiciones no niega la posibilidad de trabajar con textos auténticos escritos por las familias (como las listas de compras o las agendas), publicados en la prensa (como las listas de eventos deportivos), etc., para favorecer aprendizajes sobre el modo en que la representación visual puede colaborar con la motivación y la interpretación de la información u obstaculizarlas.

Es interesante reparar en los distintos formatos que los niños dan a las listas. Algunos trazan dos columnas verticales (“Ejemplo 39”), otros hacen listas simples cuyo tema-título engloba los subtemas (“Ejemplo 40”), otros separan los elementos mediante signos de puntuación (“Ejemplo 41”) o combinan estos signos con números (“Ejemplo 42”) y otros dividen la hoja horizontalmente (“Ejemplo 43”). Podría decirse que estos aprendizajes han sido adquiridos, en gran parte, a través de la lectura, puesto que el formato (que no es lo mismo que la presentación) no es un tema que se prescriba para enseñar la escritura en la mayoría de los currículos de tercer grado de la región.

En la región, aproximadamente, 37% de los textos de tercer grado son listas y 24% son listas con forma de lista. Un número considerable de niños parece interesarse en cómo decir su conocimiento, al menos a través del formato.

TAREAS PARA HACER EN CASA	
ESCUELA	CASA
estudiar	hacer el cuarto
ser	ser siempre orde-
tarar sobre nada	
el poder público hacer los chismes	
Medio el cuarto No tirar los za-	
y la sala patos por un lado	
Haberigan sobre hacer la sopa	
la vida de mia	
DON BOSCO	

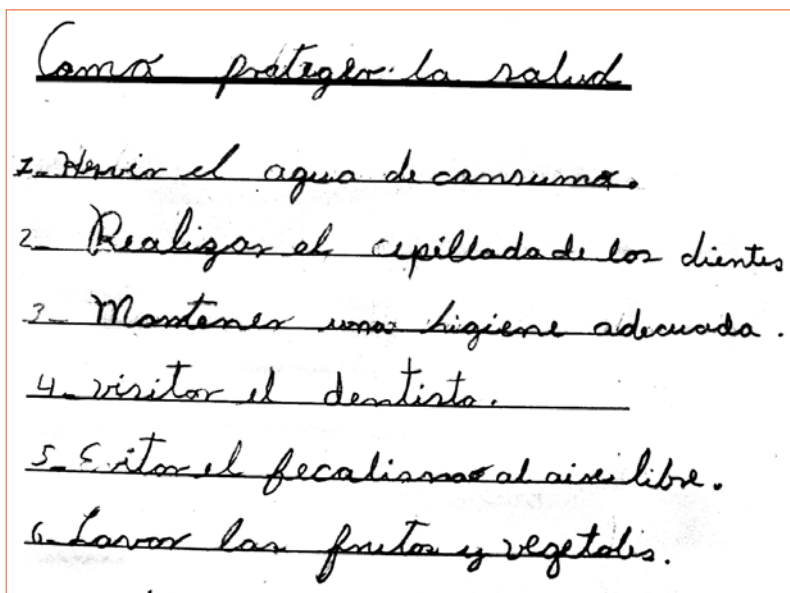
Ejemplo 39. El estudiante divide el texto en dos mitades, una para cada subtema. El título engloba ambos subtemas.

el recordatorio
in al colegio
 Hacer la prueba SERCE
 in en la jornada de la tarde al colegio
 lavar mi ropa
 jugar el partido de Basketball (LA FINA)
 Hacer el trabajo de ingles
 acompañar a mi mamá al medico
 Ayudar a mi papá al trabajo
 arreglar la bicicleta
 y a dormir

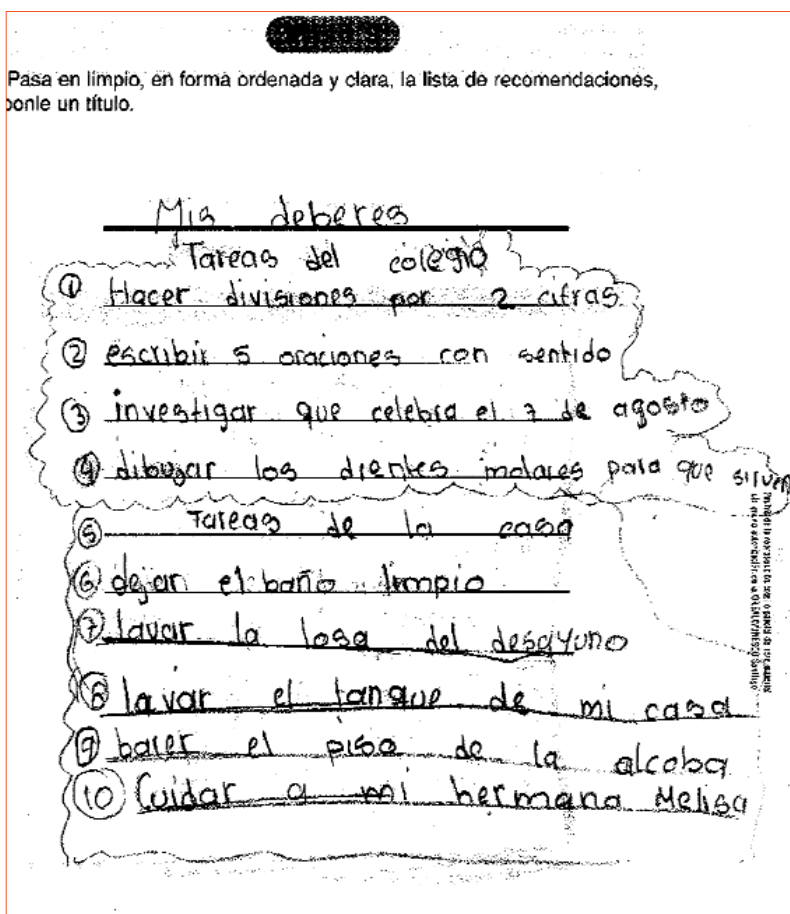
Ejemplo 40. El título engloba los dos subtemas que, por otra parte, no aparecen entremezclados, y el texto tiene la forma de una lista simple.

Mis tareas del colegio de la casa
 Hoy me mandaron 5 tareas del colegio y los ramos son: Lenguaje, Matemáticas, ciencias, sociedad e ingles.
 También tengo tareas de mi casa y ellas son: hacer aseo, limpiar mi pieza, ordenar mi pieza y lavar.

Ejemplo 41. El título menciona los dos subtemas. Cada subtema tiene una introducción a la que sigue la enumeración de tareas, anticipada mediante el uso de dos puntos y organizada mediante comas.



Ejemplo 42. Este estudiante enumera cada una de las seis recomendaciones que se le solicitó escribir. El título engloba todas ellas.



Ejemplo 43. El estudiante divide la hoja en dos mitades horizontales que remarca con subtítulos y líneas en "s".

En sexto grado se evaluó el registro, entendido como la adecuación del vocabulario y la sintaxis a la situación comunicativa escrita y formal propuesta.

Adecuación del registro

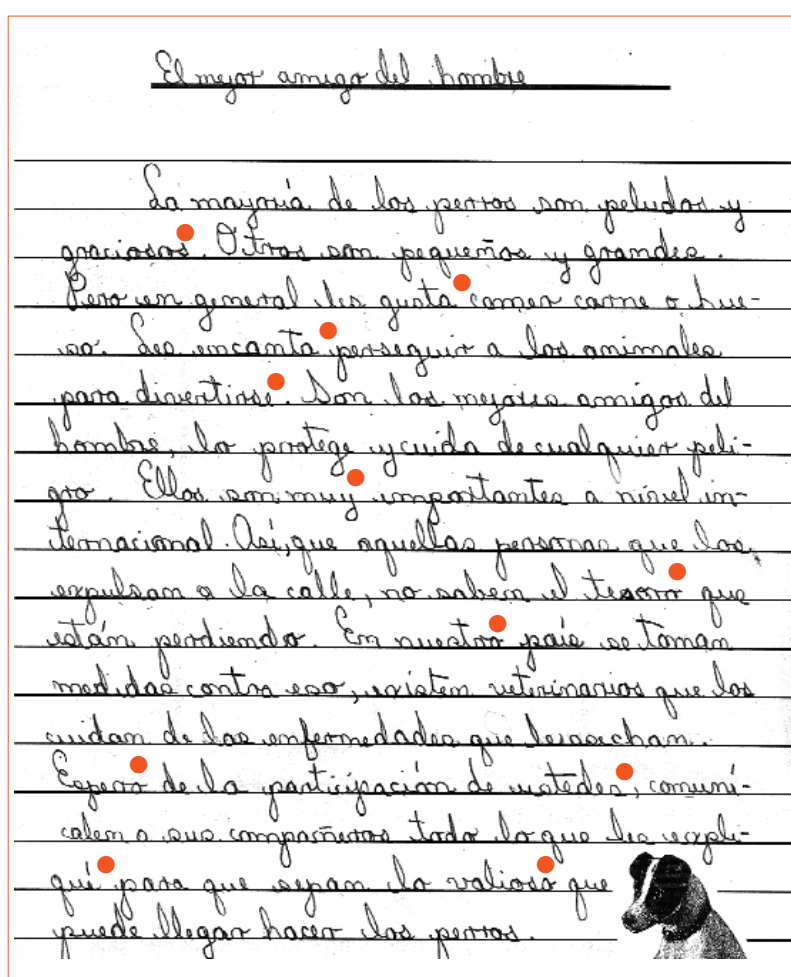
Por su lado, en sexto grado se evaluó el registro o adecuación de la selección de vocabulario y la sintaxis a la situación comunicativa. Como se sabe, las lenguas presentan variedades; por un lado, los llamados “-lectos” (el determinado por el origen geográfico de los hablantes o “dialecto”, el fijado por el origen social o “sociolecto”, el establecido por el momento de incorporación de una generación a la masa de hablantes o “cronolecto”, el fijado como “neutro” o estándar u oficial, entre otros). Por otro lado, las lenguas presentan registros o variedades según el grado de formalidad de la situación: solemne, formal, informal e íntimo, y según el medio: oral o escrito (Gómez Torrego, 1995; Moreno Fernández, 1998; Chambers y Trudgill, 1999). Los textos enciclopédicos presentan, por convención, un dialecto estándar (por ejemplo, están libres de términos y construcciones regionales, no escolarizadas, propias del cronolecto de la pubertad) y un registro formal y escrito (por ejemplo, no contienen coloquialismos ni interpelaciones al oyente o referencias al “yo” escritor).

La evolución en la adquisición del dialecto estándar y el registro escrito y formal no ha sido registrada en estudios que conozcamos (véase Santasusana, 2005, sobre el discurso con registro oral). Describir el estado de situación de este aspecto de la escritura en los estudiantes de sexto grado resulta de interés. Prácticamente en ninguno de los currículos se hace referencia al uso de palabras y construcciones informales según el medio, sino al habla y la oralidad en oposición a la escritura; invitan a analizar el uso no formal de las palabras y sus variantes semánticas en el discurso hablado, aunque excluyen las características de la sintaxis oral (oraciones inconclusas, titubeos y muletillas, hiperbatones, etc.). En la mayoría de los currículos de sexto grado examinados no hay menciones al lenguaje formal y escrito desde el punto de vista de su selección léxica, gramatical y en relación con sus funciones comunicativas.

No se quiere con esto asumir una postura “normativa” en el sentido de que el uso lingüístico debe ser siempre “ilustrado” o “letrado”. Tampoco se quiere entrar en debate con quienes sostienen que el dominio del dialecto oficial está vedado a los estudiantes que provienen de los sectores desfavorecidos dada la compleja trama de interacciones entre condicionamientos económicos, culturales y sistema educativo que asegura la reproducción de la posición de los sectores dominantes (Bourdieu, 1977; Bernstein, 1990). En consonancia con el en-

foque contextual o sociocultural se busca analizar para un tipo particular de género —la descripción enciclopédica—, estrechamente ligado a la producción de conocimientos a través de la escritura, el grado de dominio de una variedad lingüística (formal escrita), partiendo de que cuantas más domina el hablante es más competente.

Se analizaron dos tipos de errores de registro: a) uso de vocablos informales (“la leche es *re* rica”) y subjetivos (“la leche es *una* *delicia*”), y b) construcción de secuencias comunicativas interpersonales u orales en las que se hace referencia al lector, al escritor, etc. (“si quieres a tu perro, haz como yo y dale comida balanceada”). En el “Ejemplo 44”, se han destacado ambos tipos de error.



Ejemplo 44. Se observa que el texto es, en general, objetivo y formal; por tanto, adecuado a la instrucción. Los errores de registro (●) devienen del empleo de términos valorativos que

expresan la subjetividad del hablante, y del aquí y ahora desde el cual escribe el último párrafo, en vez de hacerlo desde el presente atemporal propio de los textos enciclopédicos.

Los resultados se informan en el cuadro 40. Como podrá notarse, después de analizar las frecuencias, se determinó calcular el porcentaje de textos adecuados a la instrucción con 1 o más errores de registro cada 31 palabras.

Cuadro 40	Porcentaje de textos adecuados a la instrucción con 1 o más errores de registro cada 31 palabras, sexto grado	
País	Errores por expresiones informales y subjetivas	Errores por marcas de comunicación interpersonal
Argentina	27,05	16,98
Brasil	33,01	28,85
Colombia	18,07	13,51
Cuba	35,19	30,70
Chile	8,53	11,05
Ecuador	21,84	5,63
El Salvador	25,33	13,08
Edo. de Nuevo León	27,05	18,67
Guatemala	21,65	14,70
México	25,94	21,28
Nicaragua	34,48	16,69
Panamá	16,38	14,88
Paraguay	2,07	0,74
Perú	24,22	20,69
Rep. Dominicana	NS*	NS*
Uruguay	23,05	30,22
Promedio países	22,63	17,07
Total AL y C	27,15	22,11

*Los datos República Dominicana no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

Los datos regionales muestran que, de los textos enciclopédicos escritos por los estudiantes de sexto grado (34,53%), aproximadamente 27% tiene 1 o más errores cada 31 palabras por uso de expresiones informales y subjetivas (como “bonito”, “sabrosísimo”, “q”, “xq”, “mea”, “ü”, etc.), y casi 22% por la inclusión de marcas de comunicación personal (“yo”, “Hola, señores de la UNESCO”, “Dios los tenga en su gracias”, “Adiós”, etc.). Ambos porcentajes resultan significativos desde el punto de vista pedagógico.

Entre los países se evidencian diferencias. Los gráficos 22 (p. 171) y 23 (p. 172) comparan los países entre sí y con el promedio en cuanto a los porcentajes de errores de registro por uso de expresiones informales y subjetivas, y presencia de marcas de comunicación interpersonal, respectivamente. Al interpretar los gráficos, es necesario

tener en cuenta que las diferencias positivas (“▲”), indican en este caso que un país tiene más errores que otro.

Gráfico 22 Estudiantes que escriben textos adecuados con 1 o más usos de expresiones informales y subjetivas cada 31 palabras: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=	■	=	▲	▼	▲	=	=	=	=	=	▼	▲	▲	=	■	=
Brasil	▲	=	■	▲	=	▲	▲	▲	=	▲	▲	=	▲	▲	▲	■	▲
Colombia	▼	▼	▼	■	▼	▲	=	▼	▼	=	▼	▼	=	▲	=	■	=
Cuba	▲	▲	=	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	■	▲
Chile	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	■	▼
Ecuador	=	=	▼	=	▼	▲	■	=	=	=	=	▼	=	▲	=	■	=
El Salvador	=	=	▼	▲	▼	▲	=	■	=	=	=	▼	▲	▲	=	■	=
Edo. de Nuevo León	▲	=	=	▲	▼	▲	=	=	■	▲	=	▼	▲	▲	=	■	=
Guatemala	=	=	▼	=	▼	▲	=	=	▼	■	=	▼	=	▲	=	■	=
México	=	=	▼	▲	▼	▲	=	=	=	=	■	▼	▲	▲	=	■	=
Nicaragua	▲	▲	=	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	■	▲
Panamá	▼	▼	▼	=	▼	▲	=	▼	▼	=	▼	▼	■	▲	▼	■	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	■	▼
Perú	=	=	▼	=	▼	▲	=	=	=	=	=	▼	▲	▲	■	■	=
Rep. Dominicana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Uruguay	=	=	▼	=	▼	▲	=	=	=	=	=	▼	▲	▲	=	■	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de República Dominicana no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

El gráfico 22 muestra que Cuba y Nicaragua se ubican sobre el promedio de los países y sobre los restantes países con diferencias estadísticamente significativas que se corresponden con una alta cantidad relativa de errores de registro por uso de expresiones informales y subjetivas. Estos países están seguidos por Brasil y Nuevo León. Como hemos comentado, en los currículos examinados no hay referencias a la enseñanza del lenguaje formal y escrito desde el punto de vista de su selección léxica, gramatical y de sus funciones comunicativas; así, podría pensarse que al escribir textos con intención predominantemente formal los niños no re-

conocen muchas palabras y frases que por convención se reservan al uso informal, como es el caso de los diminutivos o aumentativos valorativos (“patica”, “ojillos”, “amigazo”). En este sentido, estudios sobre la frecuencia de uso de esas expresiones en los diferentes países —cuya revisión excede los límites de este reporte— podrían colaborar con la interpretación de los resultados y la toma de decisiones.

Por otra parte, al mismo tiempo debe recordarse que el índice comprende también los usos informales, como las abreviaturas no normadas (“c/uno”, “duerme en su kma”), que se relacionan no con los dialectos sino con hábitos comunes a todos los países de la región o con el cronolecto o variedad lingüística determinada por la edad de los estudiantes.

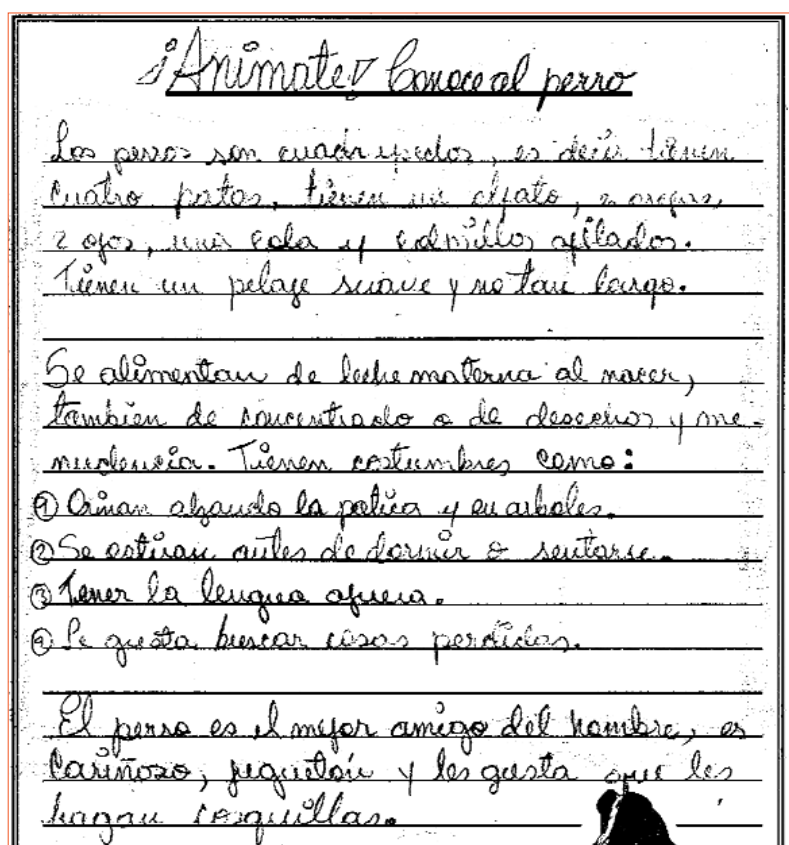
Gráfico 23 Estudiantes que escriben textos adecuados con 1 o más marcas de comunicación interpersonal cada 31 palabras: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	=	■	▼	=	▼	▲	▲	=	=	=	=	=	=	▲	=	■	▼
Brasil	▲	▲	■	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	=
Colombia	=	=	▼	■	▼	=	▲	=	=	=	▼	=	=	▲	▼	■	▼
Cuba	▲	▲	=	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	=
Chile	▼	▼	▼	=	▼	■	▲	=	▼	=	▼	▼	=	▲	▼	■	▼
Ecuador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▼	■	▼
El Salvador	▼	=	▼	=	▼	=	▲	■	▼	=	▼	=	=	▲	▼	■	▼
Edo. de Nuevo León	=	=	▼	=	▼	▲	▲	▲	■	=	=	=	=	▲	=	■	▼
Guatemala	=	=	▼	=	▼	=	▲	=	=	■	▼	=	=	▲	▼	■	▼
México	▲	=	▼	▲	▼	▲	▲	▲	=	▲	■	=	▲	▲	=	■	▼
Nicaragua	=	=	▼	=	▼	▲	▲	=	=	=	=	■	=	▲	=	■	▼
Panamá	=	=	▼	=	▼	=	▲	=	=	=	▼	=	■	▲	=	■	▼
Paraguay	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▼	■	▼
Perú	=	=	▼	▲	▼	▲	▲	▲	=	▲	=	=	=	▲	■	■	▼
Rep. Dominicana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Uruguay	▲	▲	=	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de República Dominicana correspondientes a sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso.

En cuanto a las diferencias entre países en el empleo de marcas de comunicación interpersonal (gráfico 23), Cuba, Brasil y Uruguay, con porcentajes superiores a 30%, son los países con mayores diferencias significativas positivas. En estos países los niños escriben textos enciclopédicos que interpelan al lector y recurren a la primera persona (“yo”, “nosotros”, “nuestro”) con una frecuencia que parecería merecer atención pedagógica. Paraguay, Ecuador y Chile son los países con más diferencias negativas en este aspecto (sus estudiantes se diferencian del promedio de los países y del resto de los países por la baja cantidad relativa de marcas de oralidad). Es interesante considerar la existencia de regularidades dentro de los países. En Cuba y Brasil, así como en Paraguay y Chile, los dos tipos de errores de registro evaluados parecerían estar vinculados. En cambio, en Uruguay predominan los errores por construcción de situaciones orales por sobre los de uso de subjetivemas y escrituras informales. El “Ejemplo 45” ilustra los dos tipos de errores de registro estudiados.

De los estudiantes de sexto grado, 34,53% escribió textos enciclopédicos. De esos textos, aproximadamente 27% tiene 1 o más errores de registro cada 31 palabras por uso de expresiones informales y subjetivas y casi 22% por la inclusión de marcas de comunicación personal.



Ejemplo 45. El texto se acerca mucho a la descripción enciclopédica. El primer error de registro es una apelación al lector (“¡Animate! Conoce al perro”). El segundo es un

término afectivo y, por tanto, subjetivo (“patita”). En cuanto a “cariñoso”, “juguetón” y “les gusta”, expresan apreciaciones subjetivas del estudiante.

RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE LOS TEXTOS ADECUADOS A LA INSTRUCCIÓN

En los textos adecuados a la instrucción se ha observado lo siguiente:

■ En tercer grado 37,56% de los textos de la región son listas y 28,14% tienen el formato propio del género; el formato constituye parte esencial del texto, pues se superpone al contenido exhibiendo su organización, y podría ser tema de enseñanza desde los primeros años en tanto se lo percibe incluso antes de saber leer. Los países han obtenido resultados diferentes que podrían deberse a factores como el grado en que la cultura visual permea los currículos prescritos e implementados y forma parte de los saberes previos de los estudiantes o a los distintos modos de producción y circulación de textos escolares y autén-

ticos. Los resultados regionales son alentadores si se considera que el formato es parte del cómo decir lo que se dice.

■ En sexto grado 34,53% de los textos son adecuados a la instrucción o enciclopédicos. De la totalidad de estos textos, 27,15% tiene una o más expresiones informales y subjetivas cada 31 palabras y 22,11% presenta una o más marcas de comunicación interpersonal cada 31 palabras. Si se acepta que parte de la competencia comunicativa consiste en el uso de los grados de formalidad adecuados a cada tipo de situación, la enseñanza de la diferencia entre los registros formal e informal, oral y escrito, parecería merecer atención pedagógica.

IV. Resultados según género y otras relaciones evaluadas

En este apartado se reportan resultados sobre cinco de los muchos otros aspectos adicionales que permitirían estudiar las pruebas de escritura del SERCE. Los resultados son los siguientes:

Resultados según género y otras relaciones evaluadas

- Relación entre la codificación sin problemas de caligrafía y el género de los estudiantes.
- Relación entre la cantidad de palabras y el género de los estudiantes.
- Comparación entre textos narrativos y textos descriptivos.
- Comparación entre textos narrativos y textos descriptivos coherentes.
- Relación entre la ortografía y la coherencia.

Relación entre la codificación sin problemas de caligrafía y el género de los estudiantes

Con frecuencia se sostiene que las niñas tienen mayor capacidad comunicativa que los niños. Aunque en general se trata de una afirmación de sentido común que incluso toma un carácter peyorativo hacia

las mujeres (“se la pasan hablando”, “siempre hablan de más”), existen abundantes evidencias empíricas, psicológicas y neurológicas, en las que se demuestra que las niñas tienen más capacidades comunicativas innatas que los niños (Baron Cohen, 2003; Connell y Gunzleman, 2004; Cahill, 2005, entre otros). Las evaluaciones externas confirman que estas diferencias se mantienen durante la escolarización: el estudio de las puntuaciones medias en lectura en función del género fue concluyente en el SERCE, pues las niñas superaron en 12,7% de una desviación estándar a los niños en tercer grado y en 10,4% en sexto (LLECE-SERCE, 2008). Así las cosas, el sistema educativo debería tender a compensar las habilidades de los niños reduciendo las diferencias con las niñas. Ubicarnos en la escritura y comparar la codificación sin problemas de caligrafía en niños y niñas (y, en el punto siguiente, la cantidad de palabras) permitirá considerar, respectivamente, si esas diferencias se diluyen durante el proceso de escolarización. Los datos deberán ser tomados con precaución porque no se obtuvieron sobre la totalidad de los textos escritos por niñas y niños, sino de los escritos por los estudiantes de cada género por separado¹⁷. Además, deberá considerarse que la caligrafía y la cantidad de palabras no son indicadores probados de mayores o menores habilidades comunicativas, sino solo aproximaciones. La caligrafía se concibe aquí como una expresión posible de la empatía (Baron Cohen, 2003), en tanto manifiesta la voluntad de facilitar a otro la comprensión de lo que se ha escrito. En el mismo sentido se vincula la cantidad de palabras escritas con el deseo de comunicar.

Como muestran los cuadros 41 y 42 en la página siguiente, si la expresividad es medida por la claridad de la codificación, las niñas aventajan a los niños en el total regional más de 6 puntos en tercer grado y algo más de 10 en sexto. Parecería que en tercer grado, cuando el dominio de la escritura aún es temprano, las diferencias caligráficas entre niños y niñas no son tan importantes desde el punto de vista pedagógico; sin embargo se tornan considerables hacia sexto, cuando la escritura está más afianzada.

En tercer grado (cuadro 41) solo Argentina y Nuevo León presentan diferencias estadísticamente significativas en textos que no ofrecen problemas de desciframiento. Por otro lado, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, tres países muestran resultados que favorecen a los niños: Cuba, Chile y Ecuador.

¹⁷ La significancia estadística de las diferencias se determinó tomando los intervalos de confianza: si estos se cruzan, entonces la diferencia es no significativa y, si no se cruzan, es significativa. Este método de prueba probablemente no detecte como significativas las diferencias muy pequeñas (véase LLECE-SERCE, en prensa).

La caligrafía, según se la caracterizó en la página 117, se concibe como una expresión posible de la capacidad comunicativa empática, en tanto manifiesta la voluntad de facilitar a otro la comprensión de lo que se ha escrito.

En tercer grado dos países y el promedio regional muestran diferencias estadísticamente significativas en favor de las niñas en textos que no ofrecen problemas de desciframiento. En sexto grado cinco participantes, además del promedio, tienen diferencias estadísticamente significativas y positivas para las niñas.

Cuadro 41 Comparación del porcentaje de textos con codificación sin problemas de grafía según el género, por país, tercer grado

País	Niñas	Niños	Diferencia
Argentina	21,30	11,11	Significativa
Brasil	30,71	23,93	No significativa
Colombia	29,17	21,56	No significativa
Cuba	36,44	39,96	No significativa
Chile	37,58	41,13	No significativa
Ecuador	32,73	34,96	No significativa
El Salvador	11,14	10,29	No significativa
Edo. de Nuevo León	31,03	17,03	Significativa
Guatemala	10,69	7,29	No significativa
México	26,49	19,43	No significativa
Nicaragua	NA*		
Panamá	19,00	15,46	No significativa
Paraguay	31,20	24,65	No significativa
Perú	36,65	28,70	No significativa
Rep. Dominicana	6,63	4,29	No significativa
Uruguay	34,43	31,35	No significativa
Total AL y C	27,98	21,76	Significativa

* Los datos de Nicaragua sobre caligrafía correspondientes a tercer grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso, por lo que no aplica efectuar el análisis según género.

Cuadro 42 Comparación del porcentaje de textos con codificación sin problemas de grafía según el género, por país, sexto grado

País	Niñas	Niños	Diferencia
Argentina	15,46	14,21	No significativa
Brasil	43,57	27,63	Significativa
Colombia	39,31	27,87	Significativa
Cuba	44,49	41,19	No significativa
Chile	38,84	40,21	No significativa
Ecuador	44,15	45,59	No significativa
El Salvador	18,20	14,16	No significativa
Edo. de Nuevo León	32,68	22,07	Significativa
Guatemala	23,95	26,17	No significativa
México	28,53	18,41	Significativa
Nicaragua	44,07	25,59	Significativa
Panamá	26,83	22,32	No significativa
Paraguay	38,08	35,06	No significativa
Perú	40,52	33,57	No significativa
Rep. Dominicana	16,02	13,81	No significativa
Uruguay	37,04	40,33	No significativa
Total AL y C	35,98	25,64	Significativa

En sexto grado cinco participantes presentan diferencias estadísticamente significativas y positivas para las niñas: Brasil, Colombia, Nuevo León, México y Nicaragua. Se vuelven a observar resultados que favorecen a los niños, aunque no son significativos desde el punto de vista estadístico, en Chile y Ecuador, países a los que en este grado se suman Guatemala y Uruguay. Los restantes siete países no presentan diferencias significativas a favor de las niñas.

Relación entre la cantidad de palabras y el género de los estudiantes

Este análisis complementa el efectuado en el punto anterior. En este caso se comparará cuánto escriben en promedio las niñas y los niños, suponiendo que a mayor cantidad de palabras hay mayor motivación para comunicar (para consultar las magnitudes de las diferencias véase LLECE-SERCE, en prensa).

Los cuadros 43 y 44 muestran que en el total regional, y en ambos grados, hay una diferencia estadísticamente significativa entre la expresividad de las niñas y los niños entendida como promedio de palabras escritas. En tercer grado los participantes que presentan diferencias significativas en favor de las niñas son Cuba, Chile, Perú, Nuevo León y Uruguay.

La cantidad de palabras escritas se considera otra expresión posible de la capacidad comunicativa empática. En este aspecto, las niñas de tercer grado superan con diferencias estadísticamente significativas a los niños en cinco de los dieciséis países participantes. En sexto grado son estadísticamente significativas las diferencias en favor de las niñas en nueve de los dieciséis participantes.

País	Niñas	Niños	Diferencia
Argentina	39,70	37,12	No significativa
Brasil	38,05	36,99	No significativa
Colombia	40,51	38,43	No significativa
Cuba	51,28	48,00	Significativa
Chile	38,09	33,66	Significativa
Ecuador	33,90	33,20	No significativa
El Salvador	39,82	37,86	No significativa
Edo. de Nuevo León	39,86	35,51	Significativa
Guatemala	32,73	31,12	No significativa
México	35,12	34,06	No significativa
Nicaragua	38,51	38,21	No significativa
Panamá	38,43	32,89	No significativa
Paraguay	33,42	31,78	No significativa
Perú	40,99	36,09	Significativa
Rep. Dominicana	26,97	23,96	No significativa
Uruguay	40,55	35,02	Significativa
Total AL y C	37,62	35,81	Significativa

Cuadro 44 Comparación del promedio de palabras escritas según el género, por país, sexto grado

País	Niñas	Niños	Diferencia
Argentina	86,73	79,29	No significativa
Brasil	89,12	86,39	No significativa
Colombia	94,54	92,80	No significativa
Cuba	116,32	112,05	No significativa
Chile	94,10	74,93	Significativa
Ecuador	77,39	70,11	No significativa
El Salvador	86,19	76,67	Significativa
Edo. de Nuevo León	82,98	68,31	Significativa
Guatemala	73,51	67,74	Significativa
México	83,44	73,66	Significativa
Nicaragua	92,30	82,96	Significativa
Panamá	83,74	77,89	No significativa
Paraguay	74,05	65,86	Significativa
Perú	104,37	91,79	Significativa
Rep. Dominicana	65,22	50,04	Significativa
Uruguay	91,95	83,32	No significativa
Total AL y C	88,32	81,90	Significativa

En sexto grado se trata de nuevamente de Chile, Nuevo León y Perú, y se suman El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. Es decir, solo en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá el promedio de palabras escritas por niñas y niños no se diferencia significativamente desde el punto de vista estadístico en ninguno de los dos grados. Los resultados deberían interpretarse considerando que escribir más no necesariamente significa escribir mejor, pero puede indicar mayor predisposición hacia la escritura.

Comparación entre textos descriptivos y narrativos

Según plantea Bruner (1986, 1990), existen dos maneras diferentes de conocer; vale decir, dos modalidades de funcionamiento cognitivo y de pensamiento, cada una de las cuales proporciona modos característicos de construir la realidad: la modalidad narrativa y la modalidad lógico-científica.

Estas dos modalidades de pensamiento no pueden reducirse la una a la otra sin el riesgo evidente de perder la riqueza que encierra la diversidad del pensamiento. Bruner advierte que ambas modalidades se complementan en el funcionamiento mental. Somos capaces, por ejemplo, de explicar racionalmente y con argumentos lógicos cómo ha de resolverse deter-

minado problema matemático o físico y de saber que su resultado es *X*, pero recurrimos a otro tipo de explicaciones para dar cuenta de un suceso ocurrido en nuestra vida o en nuestra comunidad, y las interpretaciones podrán ser muy diferentes. La modalidad narrativa y la modalidad lógico-científica son autónomas tanto en sus principios de funcionamiento cuanto en los criterios de verificación del conocimiento alcanzado.

La modalidad narrativa sería la forma más antigua de organizar el conocimiento, que se remonta al pasado oral y que, por tanto, es muy anterior a la organización científica, que se basa en la escritura (White, 1987; Ricoeur, 1985). Bruner (1990) sostiene que los seres humanos interpretamos narrativamente acciones y comportamientos. Pensamos nuestra propia vida y la de los otros como un relato, puesto que creemos que las personas se ven impulsadas por deseos y creencias que las llevan a actuar de cierta forma conforme al medio donde se desenvuelven. Si observamos algún tipo de contradicción entre los deseos y las creencias, por un lado, y el medio en que la persona se desenvuelve, por el otro, elaboramos un relato que justifique su comportamiento. Las personas son concebidas como actores que se encuentran movidos por metas u objetivos, que se sirven de instrumentos para alcanzarlos y que en esa búsqueda se enfrentan con obstáculos que el medio les presenta. La modalidad lógico-científica, por su parte, trata de alcanzar el ideal de un sistema formal de descripción y explicación (Bruner, 1986).

En este marco, comparar los textos de sexto grado que siguen el patrón solicitado en la consigna y se aproximan al saber científico —patrón descriptivo o, en términos de Bruner, lógico-formal— con los que se desvían hacia el esquema narrativo permite observar si hay una mayor tendencia a la narración que a la descripción en estas edades con independencia de la instrucción dada. En otras palabras, esta comparación nos permite verificar si la fuerza de la narración en la constitución de la subjetividad y la sociedad, históricamente anterior a la lógico-científica, se impone al saber de tipo científico que la escuela también se propone enseñar.

Esta comparación se realiza solo entre los textos descriptivos y narrativos de sexto grado, pues los pedidos en tercero —las listas— no podrían considerarse tendientes al saber científico. En “textos descriptivos” se suman los adecuados a la consigna y las “otras descripciones” (p. 159), es decir, las descripciones que no presentan el tema propuesto en la instrucción. En “textos narrativos” se suman los textos no adecuados a la instrucción que son “cuentos” y “anécdotas”.

Los resultados, expuestos en el cuadro 45, muestran en el total

Diferentes investigadores señalan la presencia de dos modos de pensamiento complementarios: el lógico-científico y el narrativo. El narrativo sería anterior al lógico en la historia de las sociedades y en el desarrollo de los sujetos. La comparación de la coherencia de los textos narrativos y los descriptivos podría indicar si la fuerza de la narración se impone a la escritura de textos lógicos y jerárquicos que la escuela también se propone enseñar.

regional que los estudiantes han escrito muchas más descripciones que narraciones: 54,11% contra 19,29%. Es necesario recordar que de esas descripciones solo 34,53% fueron adecuadas a la instrucción y que las restantes se refirieron al propio perro o al pan del propio pueblo (o a otro objeto) muchas veces con una carga subjetiva y emotiva; asimismo, destacar que se han observado problemas en la organización de la información. Es decir, puede afirmarse que en sexto grado más de la mitad de los estudiantes que escriben textos son capaces de hacerlo a través de una forma que aprenden en la escuela y que se acerca al modo lógico de pensamiento. Ahora bien, esto sería estrictamente cierto si la organización de la información en los textos descriptivos fuera jerárquica, lo cual analizaremos en el punto siguiente.

Cuadro 45 Porcentaje de textos descriptivos y narrativos, por país, sexto grado

País	Descriptivos	Narrativos
Argentina	39,71	14,69
Brasil	56,50	18,96
Colombia	51,38	20,91
Cuba	71,61	45,64
Chile	56,78	29,66
Ecuador	69,19	13,20
El Salvador	64,32	41,69
Edo. de Nuevo León	64,21	8,50
Guatemala	73,00	8,14
México	45,79	20,52
Nicaragua	87,70	7,80
Panamá	36,74	7,06
Paraguay	62,49	14,69
Perú	60,92	16,27
Rep. Dominicana	NA*	
Uruguay	74,49	9,43
Promedio países	60,76	19,19
Total AL y C	54,11	19,29

* Como los datos de República Dominicana correspondientes a “anécdotas” y “otras descripciones” no cumplieron las condiciones de precisión y consenso, no aplica comparar textos descriptivos y narrativos.

Comparación entre textos descriptivos y narrativos coherentes

La coherencia expresa la organización del pensamiento en el escrito. La comparación entre textos narrativos coherentes y textos descriptivos coherentes permite apreciar si los problemas de coherencia varían

en función de lo habitual del tipo de texto en la cotidianidad o en las clases de lenguaje que se imparten a estas edades (la mayoría de los currículos y los libros de texto de la región otorgan más “espacio” a los cuentos que a las descripciones). Por otra parte, algunos estudios avalan que la estructuración narrativa, temporal y causal es más simple que la descriptiva, lógica y jerárquica (Björk y Blomstand, 2000, por ejemplo).

Los resultados se muestran en el cuadro 46.

Como es posible apreciar, los textos descriptivos superan en coherencia a los narrativos, casi 14 puntos en el total regional. Sin embargo, si volvemos a los porcentajes de textos descriptivos y narrativos y los confrontamos con los de los textos descriptivos y narrativos coherentes, vemos que casi la mitad de los textos de sendos tipos presentan problemas en su organización secuencial (los narrativos) o lógica (los descriptivos).

Cuadro 46	Porcentaje de textos descriptivos coherentes y textos narrativos coherentes, por país, sexto grado	
País	Descriptivos coherentes	Narrativos coherentes
Argentina	19,35	8,11
Brasil	26,26	13,12
Colombia	23,37	9,70
Cuba	36,98	22,59
Chile	42,92	21,86
Ecuador	51,86	11,21
El Salvador	30,35	22,25
Edo. de Nuevo León	35,40	5,66
Guatemala	NA*	
México	16,97	6,42
Nicaragua	40,97	5,21
Panamá	26,72	3,66
Paraguay	33,16	10,66
Perú	26,88	9,79
Rep. Dominicana	NA*	
Uruguay	62,03	7,27
Promedio países	33,68	11,68
Total AL y C	25,22	10,91

*Los datos de Guatemala y República Dominicana correspondientes a los índices de coherencia en sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso; por esta razón no aplica efectuar la comparación.

Los estudiantes de sexto grado tienen aproximadamente igual dificultad para dar coherencia a los textos descriptivos y a los narrativos. Esos problemas se observan en casi la mitad de los textos de ambos tipos.

Al respecto puede considerarse el tipo de práctica de escritura de descripciones y narraciones que se realiza más frecuentemente en la escuela. El análisis de libros de texto y propuestas de aula (Atorresi y otros, 2009) revela que para describir se enseña a posar la mirada en un ser, un objeto, un paisaje, etc. y “decir” cómo es, por lo general mediante la profusión de adjetivos (Hamon, 1981). Lo que contribuiría más eficazmente con la organización lógica de la información del texto descriptivo sería exponer y solicitar la descomposición ordenada del todo en partes o del tema en subtemas (Adam y Peteijean, 1989; Adam, 1992), es decir, relaciones de clasificación, inclusión, exclusión e intersección de clases.

En cuanto a la narración, se solicita con frecuencia la escritura de anécdotas, que son textos orales y no tienen conflicto ni la organización canónica “introducción-nudo-desenlace”; sin embargo, no suele insistirse en la diferencia entre causas, hechos e indicios; en los problemas que presentan las resoluciones que introducen personajes repentinamente, las elipsis de hechos que el lector no puede reconstruir, los posibles manejos anticipatorios o retrospectivos de los sucesos, etcétera.

Aunque exista una predisposición natural y cultural para la narración, parecería que la coherencia de la narración escrita debe ser enseñada en todas sus particularidades si se espera que el estudiante escriba narraciones coherentes.

En el “Ejemplo 33” (p. 149) se han mostrado las particularidades de los textos descriptivos con problemas de organización de la información. El “Ejemplo 46” muestra en la página siguiente un tipo frecuente de problema de coherencia narrativa: la aparición de un personaje clave en forma súbita.

En suma, considerando el total regional los estudiantes de sexto grado tienen aproximadamente igual dificultad para dar coherencia a los textos descriptivos y a los narrativos y esos problemas se observan en casi la mitad de los textos de ambos tipos.

Los gráficos 24 y 25 muestran en las páginas 184 y 185 la comparación entre países y con el promedio en cuanto a la relación entre coherencia y descripción y coherencia y narración, respectivamente.

EL PERRO QUE ERA COBO

HABÍA UNA VEZ UN PERRO LLAMADO FIRULAI. ERA MUY CARINOSO,
VONITO Y JUGUETÓN CON LAS PERSONAS QUE EL TENÍA A SU LADO.
LA GENTE LO QUERÍA MUCHO POR QUE ERA ABUELDO SIEMPRE
ESTABA MUDO, EL NUNCA ANDABA POR LOS CALLES A MIENDE VASAR
EL CAMIO SE DEJA, HUEVO, LECHE, PAN, QUESO, POLLO, CARNE ETC.
A FIRULAI TODOS LOS FINES DE SEMANA LO SACABAN A
PASAR AL PARQUE Y A COMER PIZZA.
UN DÍA NO SACARON AL PARQUE POR PORTARSE BIEN, FIRULAI
TENÍA UN AMO SE LLAMABA CAROL ÉLLO ERA MUY OUVIENDE CON
SUS PADRES, ÉLLO NO SÓLO APRECIAR CON EL SENTIRON SUS PADRES
LO DEJARON SACAR A FIRULAI, ÉLLO COMPRO UN HELADO FIRULAI SE
SOLTO Y LO ARRABAYO UN AUTO, FIRULAI QUEDO COMO DE UNA PATA
LO LLEVARON AL VETERINARIO Y NO SE PUDO CURAR.
FIRULAI SE QUEDO ASI PARA SIEMPRE.

Fin...



Ejemplo 46. En este caso la narración, no tradicional, comienza con la fórmula típica de los cuentos tradicionales, lo que podría expresar la alta frecuencia con que se los lee o escucha. Tiene dos

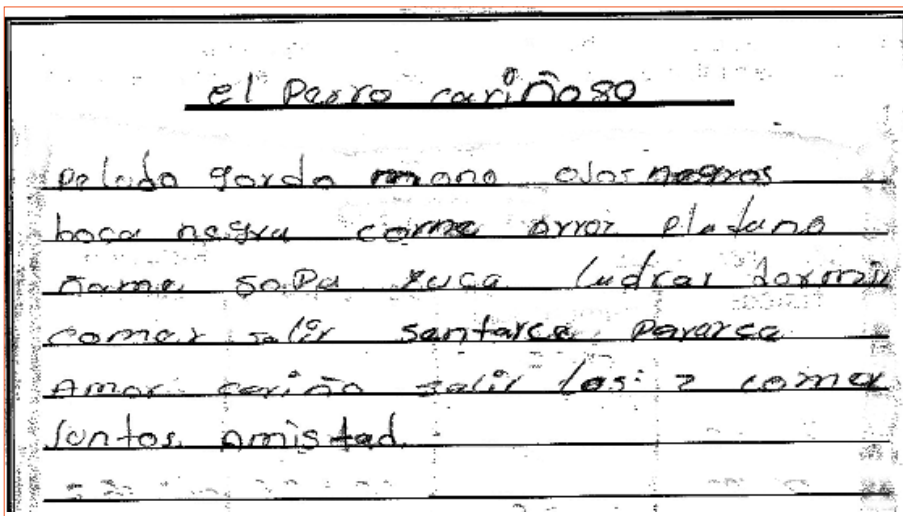
introducciones o una introducción repartida en dos zonas: una se refiere al perro Firulai y la otra implanta abruptamente la descripción de su dueña, un momento antes de plantear el nudo.

Gráfico 24

Estudiantes que escriben textos descriptivos coherentes: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▼	■	=	=	▼	▼	▼	▼	▼	■	=	▼	=	▼	▼	■	▼
Brasil	▼	=	■	=	▼	▼	▼	=	▼	■	▲	▼	=	=	=	■	▼
Colombia	▼	=	=	■	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	▼	=	▼	=	■	▼
Cuba	=	▲	▲	▲	■	=	▼	=	=	■	▲	=	▲	=	▲	■	▼
Chile	▲	▲	▲	▲	=	■	▼	▲	▲	■	▲	=	▲	▲	▲	■	▼
Ecuador	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	▼
El Salvador	=	▲	=	▲	=	▼	▼	■	=	■	▲	▼	=	=	=	■	▼
Edo. de Nuevo León	=	▲	▲	▲	=	▼	▼	=	■	■	▲	=	▲	=	▲	■	▼
Guatemala	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
México	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	■	▼	▼	▼	▼	■	▼
Nicaragua	▲	▲	▲	▲	=	=	▼	▲	=	■	▲	■	▲	▲	▲	■	▼
Panamá	▼	=	=	=	▼	▼	▼	=	▼	■	▲	▼	■	=	=	■	▼
Paraguay	=	▲	=	▲	=	▼	▼	=	=	■	▲	▼	=	■	=	■	▼
Perú	▼	▲	=	=	▼	▼	▼	=	▼	■	▲	▼	=	=	■	■	▼
Rep. Dominicana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Uruguay	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	■

- No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- ▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.
- Los datos de Guatemala y República Dominicana correspondientes a los índices de coherencia en sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso; por esta razón no aplica efectuar la comparación.



Ejemplo 47.
Este texto descriptivo no es coherente porque presenta subtemas entremezclados y reiterados, a pesar de su brevedad.

Gráfico 25

Estudiantes que escriben textos narrativos coherentes: comparación entre países y con el promedio de los países, sexto grado

	Promedio países	Argentina	Brasil	Colombia	Cuba	Chile	Ecuador	El Salvador	Edo. de Nuevo León	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
Argentina	▼	■	▼	=	▼	▼	=	▼	=	■	=	=	▲	=	=	■	=
Brasil	=	▲	■	=	▼	▼	=	▼	▲	■	▲	▲	▲	=	=	■	▲
Colombia	=	=	=	■	▼	▼	=	▼	=	■	=	▲	▲	=	=	■	=
Cuba	▲	▲	▲	▲	■	=	▲	=	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲
Chile	▲	▲	▲	▲	=	■	▲	=	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲
Ecuador	=	=	=	=	▼	▼	■	▼	▲	■	▲	▲	▲	=	=	■	=
El Salvador	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	■	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲
Edo. de Nuevo León	▼	=	▼	=	▼	▼	▼	▼	■	■	=	=	=	▼	▼	■	=
Guatemala	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
México	▼	=	▼	=	▼	▼	▼	▼	=	■	■	=	=	▼	=	■	=
Nicaragua	▼	=	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	■	=	■	=	▼	▼	■	=
Panamá	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	=	■	=	■	■	▼	▼	■	=
Paraguay	=	=	=	=	▼	▼	=	▼	▲	■	▲	▲	▲	■	=	■	=
Perú	=	=	=	=	▼	▼	=	▼	▲	■	=	▲	▲	=	■	■	=
Rep. Dominicana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Uruguay	▼	=	▼	=	▼	▼	=	▼	=	■	=	=	=	=	=	■	=

■ No hay diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▲ Diferencia significativamente positiva entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

▼ Diferencia significativamente negativa entre los porcentajes alcanzados por los estudiantes de los países comparados.

■ Los datos de Guatemala y República Dominicana correspondientes a los índices de coherencia en sexto grado no satisficieron las condiciones de precisión y consenso; por esta razón no aplica efectuar la comparación.

Relación entre la cantidad de errores de ortografía y la coherencia

Algunos autores sugieren que los escritores expertos prestan atención a los aspectos superficiales (puntuación, ortografía, concordancia gramatical, entre otros) cuando ya han logrado dar coherencia al texto. El escritor experto avanzaría en la organización del escrito, el aspecto más complejo de este, sin desviar su memoria o su atención hacia cuestiones como el modo en que se escribe una palabra o en que esta se vincula con otra a través de una preposición, y dejaría la revisión de esos detalles para el final. Asimismo se señala que los escritores aprendices creen con frecuencia que corregir consiste en aplicar reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación, y

Varios investigadores señalan que los escritores aprendices suelen creer que corregir consiste en aplicar reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación, y que su atención prematura en aspectos que los expertos dejan para el final rompe el flujo de las ideas y afecta negativamente la coherencia.

que fijar la atención prematuramente en los detalles rompe el flujo de las ideas y la redacción y afecta negativamente la coherencia (Flower y Hayes, 1981; Krashen, 1984; Cassany, 1989).

Nuestro estudio analiza en qué medida se relacionan la ortografía y la coherencia en los textos de sexto grado. Si se observa que los textos con menor porcentaje de errores de ortografía son coherentes, los niños de sexto grado tendrían algunas habilidades que en general no se adjudican a los escritores aprendices; al menos, la de no detenerse en uno de los aspectos superficiales antes de dar coherencia al texto o ignorándola. Para obtener los resultados se han reunido, por un lado, los textos en los que la suma de los tres índices de la coherencia —título, distribución de la información y progresión de la información— indican que se la ha conseguido y, por otro, los textos en los que uno o más de esos rasgos no están presentes. Cada una de estas clases fue cruzada luego con el promedio de errores ortográficos correspondiente. Los resultados se presentan en el cuadro 47 (véase el análisis completo en LLECE-SERCE, en prensa).

País	Errores de ortografía en textos coherentes	Errores de ortografía en textos incoherentes	Diferencia
Argentina	7,64	9,30	Significativa
Brasil	6,27	6,99	No significativa
Colombia	9,85	10,76	No significativa
Cuba	4,83	6,31	Significativa
Chile	6,35	8,49	Significativa
Ecuador	7,75	9,74	Significativa
El Salvador	9,35	8,88	No significativa
Edo. de Nuevo León	6,96	7,15	No significativa
Guatemala	5,83	7,43	Significativa
México	6,76	7,90	Significativa
Nicaragua	7,95	8,23	No significativa
Panamá	7,21	9,64	Significativa
Paraguay	4,10	4,09	No significativa
Perú	10,82	10,80	No significativa
Rep. Dominicana	7,77	5,20	Significativa
Uruguay	7,16	7,73	No significativa
Total AL y C	7,09	8,09	Significativa

Según las pruebas de significancia estadística, en siete de los participantes —Argentina, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Panamá— y en el total de Latinoamérica y el Caribe hay diferencias significativas positivas entre el promedio de errores ortográficos en los textos coherentes y el promedio de errores ortográficos en los textos con fallas en la coherencia. Esto indicaría que la mejor ortografía está asociada con la coherencia o, en otras palabras, que prestar atención a la ortografía no ha influido negativamente en la coherencia, sino lo contrario. República Dominicana es el único país donde la diferencia es inversa: presentan menos errores de ortografía los textos incoherentes. En los ocho participantes restantes no se registran diferencias estadísticamente significativas entre los errores de ortografía en los textos coherentes y en los incoherentes: para los alumnos de estos países atender la ortografía no ha influye ni negativa ni positivamente en la coherencia. Estos resultados son alentadores, aunque es necesario tener presente que la coherencia se ha combinado con el promedio de errores ortográficos y no con la ausencia de errores.

Es importante encuadrar este análisis de la relación entre coherencia y ortografía en el alumnado de sexto grado. Como han mostrado estudios psicogenéticos, la reflexión sobre la ortografía aumenta progresivamente desde segundo grado a sexto (Díaz Argüero, 1996) y, según otros estudios, los niños de sexto ingresan a la “edad de las convenciones” (Graves, 1983). Además, un texto coherente con errores de ortografía se revisa y corrige mucho más fácil y rápidamente que un texto incoherente, con o sin errores de superficie, pues en este último caso debe reconstruirse la organización semántica; en este sentido, debería pensarse qué tipo de esfuerzo es oportuno pedir al niño de sexto grado en cada una de las fases durante las cuales desarrolla un escrito.

Como en sexto grado los estudiantes están en proceso de aprender tanto los aspectos profundos de la textualidad cuanto los superficiales, parece conveniente mantener la distinción de estos rasgos —coherencia y ortografía— en futuras evaluaciones de la escritura de sexto grado en la región. Clasificar los escritos coherentes e incoherentes de acuerdo con la distribución del porcentaje de errores de ortografía en rangos de cantidades de palabras cualificaría las inferencias de modo más preciso.

En el total regional y en siete de los participantes hay diferencias significativas positivas entre el promedio de errores ortográficos en los textos coherentes y el promedio de errores ortográficos en los textos con fallas en la coherencia; esto indicaría que prestar atención a los primeros no ha influido negativamente en la segunda, sino lo contrario. En ocho participantes no se registran diferencias estadísticamente significativas entre los errores de ortografía en los textos coherentes y en los incoherentes: la ortografía no ha influido ni negativa ni positivamente en la coherencia. Solo en un país presentan menos errores de ortografía los textos incoherentes.

RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS SEGÚN GÉNERO Y OTROS ASPECTOS EVALUADOS

Al efectuar algunos de los cruces de datos que pueden realizarse a partir de las pruebas de escritura del SERCE se ha visto lo siguiente:

■ Cuando se comparan los resultados alcanzados por niñas y niños en la escritura sin problemas de caligrafía, se observa que las niñas aventajan a los niños en el total regional en casi 4 puntos porcentuales en tercer grado y en algo más de 10 en sexto. Al parecer en tercer grado, cuando el dominio de la escritura aún es temprano, las diferencias entre niños y niñas respecto de la caligrafía no son tan importantes desde el punto de vista pedagógico, y que, hacia sexto, cuando la escritura está más afianzada, se tornan considerables.

■ En cuanto a la cantidad de palabras escritas, las niñas de tercer grado superan con diferencias estadísticamente significativas a los niños en cinco de los dieciséis países participantes y en el promedio regional. En sexto grado son estadísticamente significativas las diferencias en favor de las niñas en nueve de los dieciséis participantes y también en el promedio.

■ Según el total regional, los estudiantes de sexto grado han escrito aproximadamente 54% de descripciones y 19% de narraciones. Si bien se les solicitó escribir una descripción, sólo 34,53% de las descripciones fueron adecuadas a la instrucción: las restantes se refirieron a otro objeto o describieron el pedido sin inscribirse en el género enciclopédico. Si

se consideran los porcentajes de textos descriptivos (adecuados y no adecuados a la instrucción), narrativos (cuentos y anécdotas) y los porcentajes de textos descriptivos y narrativos coherentes, casi la mitad de los textos de ambos tipos presenta problemas de coherencia (los cuales son específicos según el tipo de texto). Como dentro de “textos descriptivos coherentes” se encuentran los adecuados a la instrucción, que contaron en el borrador con una guía para organizar la información y, a la inversa, los estudiantes que escribieron textos narrativos coherentes no contaron con ninguna guía, parece confirmarse la hipótesis de que la estructuración narrativa presenta menos dificultades que la descriptiva.

■ En el total regional y en siete de los participantes hay diferencias significativas positivas entre el promedio de errores ortográficos en los textos coherentes y el promedio de errores ortográficos en los textos con fallas en la coherencia, lo que expresaría que prestar atención a los primeros no ha influido negativamente en la segunda, sino lo contrario. En ocho de los participantes no se registran diferencias estadísticamente significativas entre los errores de ortografía en los textos coherentes y en los incoherentes: prestar atención a la ortografía no ha influido ni negativa ni positivamente en la coherencia. Solo en un país presenta menos errores de ortografía los textos incoherentes.

En este capítulo hemos presentado los resultados obtenidos mediante las pruebas de escritura del SERCE; los hemos organizado en resultados básicos, resultados sobre el proceso de escritura, resultados

sobre el producto de la escritura (referidos a todo escrito, a todo escrito que es un texto y a los textos adecuados a la instrucción) y resultados según género y otras relaciones. La exposición de resultados ha sido acompañada por posibles interpretaciones, sugerencias y recapitulaciones.

A continuación plantearemos las conclusiones generales del estudio.

7 Síntesis, discusiones y proyecciones del estudio



LAS CONCLUSIONES sobre los aprendizajes de los niños latinoamericanos y caribeños en relación con la escritura se organizan en tres partes.

En la primera se realiza un balance entre los objetivos del estudio y sus características, alcances y limitaciones; en la segunda se integran y comentan los resultados alcanzados por los estudiantes de cada grado, y en la tercera parte se alientan nuevas investigaciones.

Balance de los alcances y las limitaciones del estudio

Hasta el momento en que se aplicaron las pruebas del SERCE, la escritura había sido evaluada en la educación primaria en menos de la mitad de los países participantes. Esto podría deberse a dos razones de orden diferente.

La primera podría fundarse en la suposición de que los logros de los estudiantes en las pruebas de lectura o comprensión de textos demuestran sus aprendizajes generales en Lenguaje y por lo tanto abarcan sus resultados en escritura; sin embargo, no podemos dar por válida esta suposición. El código oral no es igual ni se usa igual que el escrito, por lo que una evaluación de la escucha entregaría resultados diferentes a los que ofrecería una evaluación de la lectura. Leer no es igual que escribir, por lo que una evaluación de la escritura entregaría resultados diferentes a los que ofrece una evaluación de la lectura. Incluso si se demostrara que las puntuaciones son semejantes en lectura y en escritura, los resultados serían incomparables porque hablamos de dos habilidades distintas.

No todos los buenos lectores son buenos escritores. De acuerdo con Smith (1982), para ser un buen escritor hay que leer como escritor, es decir, no limitarse a comprender y descubrir qué hace interesante, oportuno, coherente y correcto eso que se lee. Asumir la posición de un escritor potencial al leer (con apoyo de alguien que enseñe a leer de ese modo) permitiría adquirir progresivamente las habilidades que exige la escritura. Desde esta perspectiva la escritura comprende la lectura y constituye por tanto una tarea más compleja: leer para escribir y, luego, escribir a partir de lo que se adquirió leyendo (Krashen, 1981; Krashen y Dulay, 1982).

La otra razón por la cual probablemente son escasas las evaluaciones de la escritura es atendible y podría formularse así: estudiar la escritura a gran escala exige sortear muchas dificultades. Algunas experiencias han intentado eludirlas obteniendo resultados globales sobre el producto o texto final mediante el uso de matrices de valoración holísticas construidas a priori y a partir de las cuales se clasificaron los escritos. Este tipo de resultados permitió en algunos casos reportar niveles de desempeño de los estudiantes, pero al mismo tiempo reunió aspectos que no habían sido previamente estudiados por separado; por tanto, fueron agrupados sin que su co-variación estuviera probada.

Por otra parte, podría pensarse que esas evaluaciones del producto (y no del producto y el proceso) dieron una señal pedagógica de interpretación contradictoria en los países que comenzaban a sostener el enfoque procesual de la enseñanza de la escritura. Del mismo modo en que se tiende a que las evaluaciones de las habilidades lectoras se diseñen con textos completos y con ítems de producción de respuesta para que resulten lo más acordes posible con

los enfoques de enseñanza de la lectura y los procesos lectores, debería tenderse a diseñar evaluaciones de la escritura de textos completos, de acuerdo con los enfoques de enseñanza y con los procesos de escritura.

Manejar evaluaciones de textos escritos completos (y no de completión de frases o respuesta a preguntas simples) es realmente muy costoso y complejo en cuanto a determinación de muestras; elaboración de manuales de codificación que contemplen la inmensa diversidad de los textos y sus rasgos; formación de evaluadores con iguales criterios; carga, consistencia y procesamiento de datos; análisis de sesgo, precisión y consenso de evaluadores; interpretación de resultados y producción de informes útiles y oportunos. No obstante, estas evaluaciones dan pistas más próximas a las habilidades que se espera que los estudiantes tengan y a las que efectivamente tienen.

El estudio de la escritura emprendido en el marco del SERCE carece de varias de las características positivas que las evaluaciones nacionales e internacionales han alcanzado en los últimos años. No es conciso, no reporta puntuaciones promedio, no clasifica los desempeños en niveles reuniendo las tareas que puede resolver con alta probabilidad cada grupo de estudiantes, no puntúa cada una de las tareas de modo que pueda calcularse simplemente la puntuación total de cada estudiante o grupo, entre otras falencias. Sin embargo, puede ser pensado también como un primer intento de examinar la escritura a escala regional para producir un impacto positivo en los enfoques de enseñanza de la región y en las evaluaciones nacionales. Precisamente, uno de los objetivos que nos propusimos alcanzar fue discriminar de qué orden son las estrategias, los logros y las dificultades de los estudiantes al escribir textos para proveer información a quienes diseñan políticas y estrategias de enseñanza y para facilitar la indagación de las prácticas de enseñanza más y menos exitosas.

En los últimos años algunos de los países de la región han dado pasos importantes en la evaluación de la escritura. Ya no se habla siempre de “evaluación de Lenguaje” para hacer referencia solo a la evaluación de la lectura, ya se observan algunos modelos analíticos que permiten captar separadamente diferentes dimensiones de un escrito, ya se aclara que lo que se evalúa es el producto y no el proceso, ya hay algunas evaluaciones nacionales que consideran también el proceso y que incluso cruzan variables que este estudio aún deja pendientes y que podrían retroalimentarlo. Como sabemos, las modificaciones son multicausales y no sería pertinente adjudicar cambios en las evaluaciones nacionales a la influencia del estudio de la escritura del SERCE; sí nos atrevemos a imaginar que este estudio puede haber sido uno de los factores coadyuvantes, pues desde 2003 dio lugar a debates sobre nuevos enfoques evaluativos y se propuso mostrar la viabilidad de una nueva forma de evaluación de la escritura acorde con nuevas teorías sobre su aprendizaje y nuevos enfoques de enseñanza. En este sentido, consideramos que se ha alcanzado en buena medida otro de nuestros objetivos: fomentar discusiones sobre los enfoques y las modalidades de evaluación de la escritura en los países y en la región.

Por otra parte, cabe recordar que no nos propusimos elaborar un modelo para entregar puntuaciones por país y comparaciones normativas entre países. Las principales razones de esta decisión fueron las siguientes:

- no todos los participantes sostienen los enfoques procesual y contextual para la enseñanza de la escritura y habría resultado injusto comparar sus puntuaciones a través de pruebas que sostienen esos enfoques;

- no se cuenta con estudios de gran alcance que demuestren qué indicadores de la escritura desde un punto de vista procesual y contextual son los más adecuados para puntuar las habilidades de los niños de tercero y sexto grados, y habría resultado injusto también imponerlos a partir de las caracterizaciones del escritor experto.

Así, el estudio no se caracteriza por ser normativo y tampoco por ser criterial. Las comparaciones entre países desde el punto de vista estadístico y pedagógico se han realizado con fines descriptivos para aproximar semejanzas y diferencias que podrían deberse a las habilidades propias de los niños de las edades consideradas, a los distintos currículos prescriptos e implementados, a la mayor o menor apropiación de esos currículos, a diferentes prácticas pedagógicas sobre las cuales solo tenemos una mirada de soslayo a partir de los estudios existentes, etcétera. La relación efectiva entre habilidades de los niños, currículos y prácticas es aún tema de indagación.

Al mismo tiempo, y también de acuerdo con nuestros objetivos, las descripciones de las habilidades de los estudiantes no se han basado en la comparación con las habilidades que se espera que tengan, no solo porque no hay acuerdo al respecto entre los países, sino porque tampoco lo hay entre los investigadores. Entre nuestros países y entre los investigadores no hay consenso respecto de lo que serían una coherencia, una ortografía, un léxico, un formato o cualquier otro rasgo de un escrito que pudieran encuadrarse criterialmente en un nivel muy alto, alto, medio o bajo, respectivamente y para cada grado evaluado. En este sentido, los resultados presentados en el capítulo 6 y que enseguida intentaremos sistematizar entregan algunas respuestas, pero sobre todo plantean muchas preguntas en relación con qué enseñar y evaluar sobre la escritura y cómo y cuándo hacerlo.

Aunque el estudio no es criterial, sí partió de una toma de posición respecto de lo que no sería evaluado. No se evaluó la escritura a partir de un modelo experto ni se asumió el paradigma centrado en la corrección de un producto “para ser aprobado en la escuela”. El enfoque, no prescriptivo, se centró en el proceso de producción textual y en el producto al que da lugar; proceso limitado por el contexto, de naturaleza cognitiva y también social, para la propia vida y que se ejecuta no bien o mal, sino de acuerdo con un grado de desarrollo y aprendizaje cada vez mejor gracias a la diversidad de experiencias.

Este enfoque, como se recordará, se concretó en las siguientes características de las pruebas:

- se dio la posibilidad de desarrollar un proceso de escritura y se lo guió indicando las funciones de los “pasos” y recordando la relación entre el borrador, la revisión y la escritura del texto definitivo;

- se explicitó para quién se escribía y qué conocimientos tenía sobre el tema, para que el texto pudiera orientarse hacia un destinatario;

- se propuso escribir acerca de temas sobre los cuales los estudiantes tienen conocimientos tales que podían prescindir de la consulta de otros textos escritos;

- se indicaron el tema global, los subtemas que debían expandirse y su grado de desarrollo de acuerdo con cantidades de ideas;
- se indicó el tipo de texto en que debía organizarse el escrito, pues tema y estructura son inseparables;
- se solicitó la escritura de textos cuyos géneros existen en el contexto extraescolar;
- se dieron instrucciones que pautaron proceso y producto y posibilitaron su comparación.

Recordemos que se ha justificado el abandono de la recursividad del modelo procesual (las fases de planificación, puesta en texto y revisión se realizan varias veces volviendo hacia atrás), considerando las diferencias curriculares sobre la enseñanza de la escritura y, sobre todo, sosteniendo que la evaluación de gran alcance no está por el momento en condiciones de analizar más que un borrador y que probablemente los niños no pueden operar mentalmente durante una situación puntual de escritura con las informaciones provenientes de varias versiones. Mantenemos estas consideraciones, pero es importante destacar que en casos no captados por las planillas de codificación los estudiantes “superaron” la consigna y nuestras expectativas e hicieron dos borradores en vez de uno y, además, corrigieron el texto final: esto invita a pensar en cómo asegurar la posibilidad de que todos los estudiantes sigan al escribir un proceso acorde con las capacidades que han desarrollado.

Las exigencias de método y rigor de un estudio regional de gran alcance, la novedad de los objetivos y la metodología, así como la diversidad de experiencias de formación y práctica pedagógica de quienes fueron los evaluadores, obligaron a tomar recaudos de control de calidad a especialistas de varios campos. Estas medidas, que se sintetizaron en el capítulo 2 y se expondrán en detalle en el Reporte técnico de las pruebas de escritura (LLECE-SERCE, en prensa), se desarrollaron a lo largo de un proceso que abarcó casi cuatro años, situando el comienzo en la primera jornada de formación de evaluadores, durante la fase prepiloto, y el final en este informe.

Conviene recordar en estas conclusiones que para la fase piloto se utilizó una muestra intencional por país y que de los 16 participantes finales solo 12 participaron en la etapa inicial. La confiabilidad de los instrumentos y de la codificación alcanzó el máximo posible en la fase piloto según el Modelo de Rash de facetas. De los 35 índices que se propuso evaluar en tercer grado para la fase piloto se descartaron dos mediante juicio de expertos; de los 37 propuestos para sexto grado se descartó la misma cantidad y mediante el mismo procedimiento.

En la fase final se usó una muestra aleatoria representativa con una confianza de 95% en el nivel del país. El error de precisión en las estimaciones fue 5%.

Para controlar la evaluación de las pruebas definitivas se emplearon el procedimiento de corrección múltiple, la supervisión por parte de técnicos del SERCE y el análisis de, por un lado, el consenso entre los evaluadores nacionales en cada uno de los distintos aspectos evaluados y, por otro, la precisión o grado de coincidencia entre cada evaluador nacional y el supervisor del estudio, mediante la correlación intraclase (aspectos cuantitativos) y el Índice de Acuerdos Múltiples y el Coeficiente Kappa de Fleis (aspectos categóricos). Este análisis reveló que algunos aspectos evaluados no cumplían en algunos países los requisitos fijados (por lo cual

se decidió excluirlos del análisis) y parece importante considerar posibles causas. Por un lado, varios países cambiaron los equipos de evaluadores, es decir, los que habían sido formados para la fase piloto fueron sustituidos por otros a los que formó por primera vez para la fase final y no se les reforzó la capacitación, como en el caso de los países que los mantuvieron; en este sentido se señala la conveniencia de capitalizar las experiencias adquiridas. Por otro, cuatro países no entregaron muestras de corrección para su análisis durante la fase piloto y no conocieron a tiempo si sus evaluadores debían rectificar sesgos, fallas de consistencia y demás. Asimismo, para cumplir el objetivo de divulgar el enfoque, el *Manual para la evaluación de la escritura* incluyó consideraciones que lo hicieron relativamente extenso, lo que puede haber afectado el tiempo de equipos técnicos que además se ocupan de pruebas nacionales y de otras pruebas internacionales. Finalmente, en ningún caso los problemas de precisión y consenso se observaron en la mayoría de los países, y fueron más frecuentes en unos que otros, lo que podría deberse a cuestiones como la no participación en la fase piloto del estudio y la formación de base de los evaluadores.

La fase final incluyó el cálculo de frecuencias y porcentajes y combinaciones de ambos, según la Teoría Clásica de los Test, así como la determinación del valor estadístico de las diferencias entre países. La significación estadística de las diferencias, así como los resultados de otros estudios en el campo de la escritura, se tomaron como base para establecer la significación pedagógica de los resultados. Considerando su interés pedagógico, se analizaron también 5 índices “partiendo” la muestra (por cuadernillo o por género de los estudiantes); en cada caso se indicó que los resultados debían tomarse con recaudos.

Sistematización de los resultados

Los resultados detallados en el capítulo anterior se sistematizan tomando el total de América Latina y el Caribe y de acuerdo con las fases de desarrollo de la escritura (desde el proceso hasta el producto) y desde los niveles del producto más locales hasta los más globales.

Resultados sobre el proceso de escritura

■ Los promedios regionales de borradores y textos en blanco no alcanzan 1,5% en ninguno de los grados evaluados, por lo que en general puede afirmarse el mínimo rechazo a la situación de evaluación de la escritura.

■ Sin embargo, hay estudiantes que escribieron sólo el borrador o sólo el texto final. Los estudiantes que escriben directamente el texto final son menos que los que escriben sólo el borrador en los dos grados evaluados y la diferencia es mayor en tercero que en sexto. En tercero 4% de los niños escribe sólo en el espacio ofrecido para el borrador y 0,2% sólo en el espacio dado para el texto, aproximadamente. En sexto 0,8% de los estudiantes escribe sólo en el espacio dado para el borrador y 0,4% sólo en el espacio asignado al texto. La escritura de sólo el borrador podría relacionarse con borradores no económicos, que demandan tanto esfuerzo y tiempo de realización que no se llega a producir un texto final. La escritura de sólo el texto

final podría deberse a la frecuencia de la práctica de producir un texto “de una vez”; otra causa posible de los resultados es la incomprensión de los “pasos” o fases en que se propuso desarrollar el escrito.

■ Aproximadamente 40% de los textos finales de tercer grado mejora la presentación del borrador en el texto final; no mejorar la presentación comprende también hacer un borrador tan bien presentado como el texto. En sexto grado escribe borradores para sí (con tachaduras, palabras clave, etc.) casi 63% de los estudiantes, lo que significaría mayor conciencia sobre la función de la planificación.

■ De los estudiantes que escriben el borrador y el texto, mantienen en el texto el tema y la estructura que esbozaron en el borrador 71% en tercer grado y 45% en sexto, aproximadamente. Los análisis según el tema (o por cuadernillo), indicarían que los temas a los que las actividades escolares piden referirse con frecuencia o que son propios de la vida cotidiana de los estudiantes y se relacionan con su afectividad favorecen el desvío de la estructura planificada inicialmente. Los datos referidos a los textos no adecuados, que se presentan más adelante, parecerían apuntar a otra causa posible: los estudiantes inscriben el tema en una estructura más frecuente que la pedida en la instrucción. Por otra parte, el mayor porcentaje de mantenimiento del tema y las ideas en tercer grado podría relacionarse con la frecuencia de las tareas de copia del propio texto para mejorar la caligrafía o la ortografía.

■ En tercer grado casi 55% de los estudiantes escribe borradores adecuados a la instrucción, pero sólo 37% se adecua a la instrucción también en el texto. En sexto grado los borradores adecuados son casi 88%, pero sólo en 34% de los casos, aproximadamente, son adecuados el borrador y el texto final. Es decir, casi 65% de los estudiantes de los dos grados evaluados termina escribiendo sobre un tema no solicitado o estructura el tema en un género no solicitado. Este resultado es el más crítico de los referidos al proceso de escritura, pues muestra que los tres pasos (borrador, revisión y texto) no se conciben como fases de una misma tarea y que un alto porcentaje de estudiantes no comprende que los escritos tienen un tema, una estructura, un destinatario y un contexto prefijados por la cultura, incluso cuando en sus interacciones cotidianas no pueden eludir la “elección” de un género discursivo y sus reglas. El formato de los borradores (una hoja de un anotador común con los subtemas sin organización gráfica en tercer grado y un cuadro sinóptico con el tema y los subtemas en sexto) parecería no incidir en la adecuación a la instrucción del borrador y el texto, pues los resultados regionales son parejos en ambos grados. Estos datos podrían relacionarse con la alta frecuencia con que se proponen consignas de escritura simples (es decir, sin “pasos”) y libres en cuanto al género (es decir, solo con mención de un tema); asimismo, podrían relacionarse con la poca frecuencia de uso de formatos para apoyar la planificación de los textos.

■ De los estudiantes de tercer grado que se adecuan a la instrucción y plantean un número de ideas cercano al pedido, casi 77% lo “pierde” al construir el texto final. En sexto grado los resultados no son significativamente mejores: aproximadamente 75% de los niños no mantiene la cantidad de ideas que planteó en el borrador. La “pérdida” de ideas podría deberse, nuevamente, a que los estudiantes no saben economizar esfuerzos cuando elaboran borradores y, por

tanto, la motivación o el tiempo no les bastan para recuperarlas en el texto. Este resultado también es uno de los más problemáticos entre los que se refieren al proceso de escritura.

■ Entre 2% y 3% de los niños que se adecuan a la instrucción y plantean un número de ideas cercano al pedido, expanden en el texto final la información base que plantearon en el borrador. Aunque la cantidad es pequeña, podría mostrar que los niños tienen habilidades que en general no se adjudican a los llamados “escritores novatos”.

■ Como se señala que los escritores aprendices suelen creer que revisar y corregir consiste en aplicar reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación, y que su atención prematura a estos aspectos afecta negativamente la coherencia, se estudió la relación entre ortografía y coherencia. En el total regional y en siete de los participantes hay diferencias significativas positivas entre el promedio de errores ortográficos en los textos coherentes y el promedio de errores ortográficos en los textos con fallas en la coherencia; esto podría significar que prestar atención a los errores no ha influido negativamente en la coherencia, sino lo contrario. En ocho participantes no se registran diferencias estadísticamente significativas entre los errores de ortografía que se presentan en los textos coherentes y en los incoherentes: prestar atención a la ortografía no habría influido en la coherencia. Solo en un país se presentan menos errores de ortografía en los textos incoherentes.

■ Los resultados por país en los índices que acabamos de comentar en relación con el proceso de escritura revelan que no todos los participantes cuyos currículos prescriben el enfoque procesual logran diferencias estadísticamente positivas; al mismo tiempo, países que no prescriben explícitamente ese enfoque se diferencian positivamente de los que lo prescriben o no presentan diferencias. Investigaciones de los currículos implementados efectivamente en las aulas y las prácticas docentes para enseñar a escribir textos podrían explicar esta situación.

Resultados sobre el nivel de las palabras

■ El estudio reunió los escritos en otra lengua y los escritos no alfabéticos en una misma categoría, “escritos que no pueden leerse”, pues no se contó con un plantel de evaluadores y supervisores capaz de interpretar todas las lenguas originarias de la región. Casi 90% de los escritos finales de tercer grado y aproximadamente 97% de sexto presentan una mayoría de palabras en la lengua pedida. Los resultados de los países con presencia marcada de lenguas madre aborígenes, fronterizas y bilingüismo no presentan diferencias estadísticamente negativas respecto del promedio de los países, salvo Perú y Paraguay en tercer grado y este último en sexto. También República Dominicana tiene resultados que se diferencian significativa y negativamente del promedio en ambos grados.

■ La caligrafía fue estudiada con un enfoque pragmático, para determinar si los trazos de letras y los espacios entre palabras permiten leer fácilmente el escrito y diferenciar usos normados y no normados de mayúsculas y minúsculas; la segmentación y la unión sistemática de palabras también se consideraron problemas caligráficos. En tercer grado casi 50% de los estudiantes emplea una caligrafía que dificulta la lectura y en sexto el porcentaje es apenas inferior a 40%.

■ La caligrafía se concibió también como una expresión posible de la empatía que caracteriza al sexo y al género femenino, en tanto ella podría manifestar la voluntad de facilitar a otro la comprensión de lo que se ha escrito. En tercer grado dos países y el promedio regional muestran diferencias estadísticamente significativas en favor de las niñas en textos que no ofrecen problemas de desciframiento. En sexto grado cinco participantes, además del promedio, presentan diferencias estadísticamente significativas y positivas para las niñas.

■ La cantidad de palabras es un indicador de la motivación de los estudiantes hacia la escritura, así como de los grados de habilidad para usar las palabras escribiendo sólo una frase, varias inconexas, textos muy breves, “suficientes” o extensos. Un número pedagógicamente significativo de estudiantes de la región escribe una cantidad de palabras suficiente para desarrollar un texto adecuado a la instrucción, aunque no lo desarrolle: en tercer grado todos los países, salvo uno, alcanzan promedios superiores a 31 palabras; en sexto grado trece de los dieciséis participantes logran promedios superiores a 71 palabras.

■ En tercer grado el porcentaje de escritos que tienen hasta 10 palabras y representan las mayores dificultades al escribir es cercano a 3% y dos países se diferencian del promedio por su mayor porcentaje de escritos en este intervalo. En sexto el porcentaje para ese rango sólo alcanza 0,4%, aproximadamente, y ningún país se diferencia estadísticamente del promedio por tener un porcentaje relativamente alto de escritos con 1 a 10 palabras. En tercer grado el intervalo con más alto porcentaje es 31 a 50 palabras, que alcanza casi 39%. En sexto grado se trata del intervalo 111 o más, que alcanza casi 24%.

■ La cantidad de palabras escritas se consideró otra expresión posible de la capacidad comunicativa empática. En este aspecto, las niñas de tercer grado superan con diferencias estadísticamente significativas a los niños en cinco de los dieciséis países participantes. En sexto grado son estadísticamente significativas las diferencias en favor de las niñas en nueve de los dieciséis participantes. Aunque deben ser tomados con recaudo pues se obtuvieron de una muestra no representativa, estos resultados, al igual que los obtenidos en “legibilidad”, confirman los hallazgos de otros estudios en cuanto a los más altos logros de las niñas en las áreas relacionadas con el lenguaje y a la dificultad de los sistemas educativos para igualar los logros de los niños.

■ Los usos de lexemas inexistentes (“evitar el *fecalismo* al aire libre”) y de términos empleados con un significado erróneo (“ir al dentista *variadamente*”) se consideraron errores de léxico. El estudio del léxico de los estudiantes de tercer grado no satisfizo las condiciones de precisión y consenso fijadas por el estudio en cinco de los dieciséis participantes; esto podría adjudicarse a los problemas caligráficos sistemáticos de los niños de ese grado y a exigencias a los evaluadores y de los evaluadores que deberían revisarse en próximas indagaciones. En tercer grado, los errores de léxico estarían relacionados con la poca escritura o la dificultad para escribir en general, pues la mayor cantidad (0,20) se registra en la menor cantidad de palabras (1 a 10) y disminuye casi tres veces en el intervalo con más cantidad de palabras escritas: 71 o más. En sexto grado los errores de léxico también decrecen a medida que aumen-

ta la cantidad de palabras: la mayor cantidad (0,09) se observa en los dos primeros intervalos (1 a 50 palabras) y la menor cantidad (0,04) se observa en el último (111 o más palabras). En sexto grado los datos sobre el léxico alcanzaron precisión y consenso en todos los países.

■ En el total regional de sexto grado hay en promedio 1 error de ortografía cada 10 palabras. De los dieciséis participantes, solo cuatro se diferencian estadísticamente del promedio por sus más altos resultados; seis se diferencian por sus más bajos resultados y seis no se diferencian. Estos resultados permiten pensar que las distintas modalidades prescriptas para enseñar la ortografía (reglas, ejercicios, reflexiones, entre otras) no necesariamente diferencian los logros. El promedio de errores ortográficos es inferior al de otros estudios; entre otras posibles razones puede deberse a que consideramos aparte los problemas caligráficos y los errores de léxico.

■ El máximo expresa la media del promedio de errores por palabra en el grupo de estudiantes que supera el percentil 90. En sexto grado el máximo de errores de léxico (uso de palabras inexistentes o con significados erróneos) es 1 cada 10 palabras y el máximo de errores de ortografía (escritura de palabras sin seguir las normas) es 1 cada tres o cuatro palabras. Si se tiene en cuenta que ambos índices se elaboran sobre la base de la cantidad de palabras y que en una palabra puede haber varios errores ortográficos y difícilmente dos errores de léxico, los errores de léxico parecerían merecer más atención que los ortográficos.

Resultados sobre el nivel del texto

■ Se estudió la cantidad de estudiantes que escriben textos frente a la de los que escriben no textos: una sola palabra, enumeraciones de palabras sin relación de significado entre sí y oraciones inconexas desde el punto de vista semántico. Aproximadamente 76% de los estudiantes de tercer grado escribe textos y 9% no textos; 15% deja el espacio en blanco o escribe de forma ilegible. En este grado el porcentaje de no textos, que podría deberse a la frecuencia con que se solicita escribir oraciones sueltas, parece merecer atención pedagógica. En sexto grado aproximadamente 94% de los estudiantes escribe textos, 3% no textos y 3% no escribe o lo hace de forma no alfabética o en una lengua no pedida. Se observan importantes diferencias en el interior de los países, sobre todo en tercer grado.

■ Aunque la última instrucción de la prueba de cada grado concluía con una frase que hacía referencia al título, sólo 38% de los niños de tercer grado y 76% de los de sexto, aproximadamente, titularon el texto o lo hicieron colocando títulos coherentes. Un título coherente expresa el tema, el tipo de texto o el género, o ambas cosas a la vez. Prácticas como dar el título del texto, solicitar reiteradamente la escritura de un mismo tipo de texto o clasificar tipos de textos sin promover la reflexión sobre sus particularidades podrían contribuir a interpretar los resultados.

■ El avance o progresión de la información es una de las características del texto coherente. Casi la mitad de los estudiantes de tercer grado tiene dificultades para hacer avanzar la información y repite ideas innecesariamente. También en sexto grado se observan casi 50% de textos que repiten ideas. Estos resultados podrían relacionarse con prácticas como redactar hasta completar una cantidad de líneas, incluso reiterando ideas mediante paráfrasis.

■ La distribución u organización de la información es otra de las características del texto coherente. Nuevamente, casi la mitad de los estudiantes de cada grado tiene dificultades para distribuir la información, pues entremezcla temas o altera las secuencias. Los resultados podrían relacionarse con dificultades para clasificar y ordenar de acuerdo con criterios planificados previamente.

■ Diferentes investigadores señalan la presencia de dos modos de pensamiento complementarios: el lógico-científico y el narrativo; el segundo sería más simple y anterior al primero. Se comparó la coherencia de los textos narrativos y los descriptivos para estudiar si la fuerza de la narración en la comprensión de lo social y en la constitución de la subjetividad se impone a la escritura de textos lógicos y jerárquicos que la escuela también se propone enseñar. Los estudiantes de sexto grado tienen aproximadamente igual dificultad para dar coherencia a los textos descriptivos y a los narrativos y esos problemas se observan en casi la mitad de los textos de ambos tipos. Los problemas de coherencia (titulación, progresión y distribución de la información, tanto en textos descriptivos cuanto narrativos) son los más marcados entre los índices referidos al nivel del texto.

Resultados en el nivel del género discursivo

■ Los textos que no respondieron a la instrucción fueron clasificados como “copias”, “cuentos”, “anécdotas”, “otras descripciones” y “otros”. Los tipos de textos no adecuados a la instrucción predominantes en el total regional de tercer grado son “otras descripciones” y más de 2% son “copias” de la instrucción, lo que parece merecer atención pedagógica, particularmente en algunos países. Los “otros textos” son los más frecuentes en sexto grado, e incluyen tanto textos que se inscriben en géneros no mencionados en la clasificación como híbridos o cruces de dos géneros sin que alguno predomine. Las diferencias entre países en cuanto al predominio de un género no solicitado son considerables, así como algunas constancias en ellos. El análisis de los programas prescritos y los implementados podría ayudar a precisar si algunas prácticas de escritura son tan frecuentes que los estudiantes se saltan las instrucciones y producen directamente el tipo de texto que leen, escuchan o escriben más habitualmente.

■ El género discursivo en el que se solicitó inscribir el texto en tercer grado fue la lista. Se indagó en qué medida los niños organizan sus listas de acuerdo con el formato de la lista. El objetivo fue obtener una aproximación a si escriben de modo funcional y con sentido práctico, así como una visión parcial de cómo dicen lo que dicen, entendiendo que la forma es inseparable del contenido. Aproximadamente 37% de los textos de tercer grado son listas y 24% son listas con forma de lista. Un número alentador de niños que inscriben el texto en el género solicitado parece interesarse en cómo decir su conocimiento a través del formato.

■ El género discursivo en el que se solicitó inscribir el texto en sexto grado fue la descripción enciclopédica. De los estudiantes de sexto grado, 34,5% escribió textos enciclopédicos. En estos se evaluó el registro, entendido como la adecuación del vocabulario y la sintaxis a la situación comunicativa escrita y formal propuesta. Aproximadamente 27% de las descripciones enciclopédicas tuvieron 1 o más errores cada 31 palabras por uso de expresiones informales y

subjetivas y casi 22% por la inclusión de marcas de comunicación personal. Si se acepta que parte de la competencia comunicativa consiste en hacer uso de los grados de formalidad adecuados a cada tipo de situación, la diferenciación entre los registros formal e informal y oral y escrito parecería merecer atención pedagógica.

Proyecciones del estudio

La sistematización de resultados que acabamos de realizar reúne diferentes índices en categorías: el proceso, el nivel de la palabra, el nivel del texto, etc. Esa reunión se ha realizado de acuerdo con juicios lingüísticos y didácticos. Desde la misma perspectiva se han propuesto posibles interpretaciones de los resultados.

Lo dicho nos remite a una cuestión fundamental: la posibilidad de probar, mediante procedimientos estadísticos, por un lado los agrupamientos planteados y por otro la relación entre los resultados y algunos de los factores que podrían explicarlos.

Determinar categorías generales que engloban la información procedente de varios índices potencia la información que proporciona cada uno de manera independiente. Cuando se establecen categorías generales (“propiedades del texto”, por ejemplo) la información permite visualizar con mayor facilidad las diferencias y semejanzas entre las subcategorías (“títulos coherentes”, “distribución adecuada de la información”, “progresión adecuada de la información”, “adecuación a la situación”, por ejemplo). También posibilita cualificar los desempeños de los estudiantes de acuerdo con sus habilidades y la dificultad de las tareas, entre otras posibilidades, y establecer comparaciones más globales entre países.

El diálogo interdisciplinar debería orientar las decisiones; particularmente definir si es conveniente, además de potente, reunir y puntuar ciertos ítems referidos al proceso de escritura, como la función comunicativa del borrador o el incremento de ideas del borrador al texto final. Es decir, algunos de los índices reportados por separado entregan información valiosa referida a modos de componer escritos que no son obligatorios ni suponen una resolución mejor. Ante ese tipo de ítems la información referida a la agrupación en forma de puntuaciones debería ir acompañada de un claro mensaje pedagógico. Sin duda, si en la evaluación se sostiene un enfoque procesual y contextual de la escritura, vale la pena generar una categoría potente al respecto, pero en nuestra opinión esto resultaría acorde con el sentido de la evaluación solo si permite generar conocimientos para retroalimentar la toma de decisiones, los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza.

Contar con información sintética sobre el desempeño de los estudiantes al escribir facilita la indagación no solo de las relaciones que pueden existir entre las categorías de análisis, sino también entre esos desempeños y otros, como los alcanzados en lectura. Tomando los recaudos necesarios en relación con las muestras de las que se hacen inferencias, entre otros, las bases de las pruebas de escritura (LLECE-SERCE, en prensa) podrían cruzarse con los de lectura en el marco del SERCE (Treviño, Bogoya, Glejberman, Castro y otros, 2008). Finalmente, la explicación de los resultados resultaría de su cruce con variables obtenidas a partir de los cuestionarios de factores asociados de SERCE (Treviño, Valdés, Castro, Costilla y otros, 2010;

Bogoya, 2010), aunque es necesario reconocer que las variables referidas a modalidades y prácticas de enseñanza no fueron profundizadas.

La mayoría de las interpretaciones que hemos aventurado en el capítulo 6 se refieren a eso: a las modalidades de enseñanza. No porque desconozcamos cuánto podrían explicar variables como el nivel socioeconómico y cultural, el clima del aula o la disponibilidad de recursos didácticos, entre otras, sino porque hemos partido de suponer que ciertas modalidades de enseñanza del lenguaje pueden contribuir a explicar ciertas habilidades en la escritura y que las interpretaciones propuestas podrían constituir una invitación a probar esta relación.

Queda, entonces, planteada una nueva vía abierta a futuras investigaciones: qué factores explican el desempeño en escritura, en qué medida son coincidentes con los que explican el desempeño en lectura, si los estudiantes del estrato rural obtienen en escritura resultados diferentes de los alcanzados en lectura porque en este estudio no se los ha confrontado con el dialecto estándar u oficial (presente en todos los textos de las pruebas de lectura), salvo en las instrucciones, y han podido hacer uso de su dialecto y su sociolecto, entre muchos otros análisis posibles.

La escritura constituye la mejor estrategia para evaluar la apropiación de textos leídos y, en general, de las formas de comunicación sociales. Se escribe desde los textos que se han leído como escritor. Una experiencia de escritura auténtica consiste en escribir en diálogo con los textos de la cultura, participando constructivamente en ella y formando al mismo tiempo el propio conocimiento, porque escribir es también representar ideas que se generan en la mente y que se organizan y enriquecen en el proceso de ponerlas por escrito.

Conocer qué modalidades de enseñanza propician el valor social y subjetivo de la escritura y cuáles proponen en cambio la composición de textos artificiales, sin género, sin un propósito, sin un destinatario y existentes solo en el marco de la escuela parece ser una tarea necesaria para explicar los logros de los estudiantes y para poner en marcha cambios que conduzcan a una alfabetización que forme escritores críticos y se prolongue durante toda la vida.

Referencias

- Atorresi, A. y cols. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Atorresi, A., Loureiro, G., Picaroni, B. y Ravela, P. (on line). *Análisis de propuestas de Evaluación en América Latina: Lenguaje*. GTEE/PREAL-UCU. <http://www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion/lenguaje.htm> [consulta: mayo, 8; 2010].
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association; 163-176
- Barsalou, L. (1992). *Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists*. Hove, Sussex and Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.
- Bennett, A. S. et al. (1995). A Matthew Effect for IQ but Not for Reading: Results from a Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 4 (Oct. - Nov. - Dec., 1995); 894-906
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, El Griot.
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona, GRAÓ.
- Bogoya, D. (2010). Modelos jerárquicos lineales (II). *El evaluador educativo*. Nº 9, Año 1, mayo 2010; 1-34.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel y A. Hasley (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press; 71-112.
- Britton, J.; Burgess, T.; Martin, N.; McLeod, A. & Rosen H. (1975). *The Development of Writing Abilities*. London, Macmillan.
- Bronckart, J.-P. (2002). Les genres comme formats de l'activité communicative - In: CD Rom *Discurso, Ação, Sociedade*. Belo Horizonte, Fale-UFMG; 14 p.
- Bronckart, J.-P. (2006). Contraintes et libertés textuelles. *Capletra*, 40; 9-28.
- Brown, A.L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10; 14-21.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis de discurso*. Barcelona, Ariel.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos*, Nº 5, julio; 21.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes*, Vol. 13, 1, 2004, 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carter, R. (1990). The idea of expertise: An exploration of cognitive and social dimensions of writing. *College Composition and Communication*, 41; 265-86.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- Chambers, J.K. & Trudgill, P. (1999). *Dialectology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Charolles, M. (1985). Text connexity, text coherence and text interpretation processing. En E. Sözer (ed). *Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results*. Hamburgo, Buske; 1-15.
- Charolles, M. (1991). Le résumé du texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72 ; 7-32.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.

- Chinn, M.D. & Fairlie, R.W. (2004, on line). *The Determinants of the Global Digital Divide. A Cross-Country Analysis of the Computer and Internet Penetration*. Center for Global, International and Regional Studies, UC Santa Cruz. <http://escholarship.org/uc/item/6hz053p3> [Consulta: abril, 26, 2010].
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Hong Kong, Heinemann.
- Cooper, M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48; 364-75.
- Corona Berkin, S. (1999). Competencias comunicativas de la escritura en huicholes y mestizos. *Comunicación y Sociedad*, 35; 151-166.
- Cortázar, J. (1939). Esencia y misión del maestro. *Revista Argentina*.
- Cueto, S.; Ramírez, C.; León, J. y Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en Comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavidez (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima, GRADE; 13-78.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. En F. Danes (ed.). *Papers on functional sentence perspective*; 106-128.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94; 291-304.
- Díaz Argüero, C. (1995). La reflexión de los niños en la construcción de algunos aspectos ortográficos del español. *Reportes de Investigación educativa: proyectos seleccionados*. México, SEP.
- Doyle, K. O. J. (1983). *Evaluating Teaching*. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York, Oxford University Press.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A Theory-based, interpretative study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø, Universidad de Tromsø.
- Fayol, M. (1992). Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. En M. Charolles et A. Petitjean (eds.). *Le résumé de textes*. Paris, Klincksieck; 105-124.
- Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México, S. XXI.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Lectura y Vida*, 12, 3; 5-14.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, (1); 19-37.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hove, Sussex and Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 31-50.
- Flower, L. y Hayes J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32; 365-87.
- Flower, L. y Hayes J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1; 120-60.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*, Barcelona, GRAÓ.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona, GRAÓ.
- Freedman, A. y Medway P. (eds.) (1994). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Norwood, New Jersey, Ablex.
- Gómez Torrego, L. (1995). *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid, Arco.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*, Buenos Aires, Aique.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to the Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC, Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling

- young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30; 207-241.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, New Jersey, Erlbaum; 1-27.
- Helsel, L., & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: a self-regulated strategy instruction program. *The Reading Teacher*, 6; 752-760.
- Howe, K. & Einsenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research. A prolegomenon. *Educational Researcher*, Vol. 19, N°. 4; 2-9.
- Hudelson, E. (1993). The Development and Comparative Values of Composition Scales, *The English Journal*, 12, 3; 163-168.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London, Longman.
- Jiménez Rivero, M. y Galdós Sotolongo, S. (2009). La evaluación de la construcción de textos escritos como proceso: Un instrumento necesario para la dirección de su enseñanza y su aprendizaje. *Ciencias Pedagógicas*, Tercera Época, N° 1.
- Jolibert, J. & Sraiki, Ch. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris, Hachette.
- Jolibert, J. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette.
- Jurado Valencia, F. (1999). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá, Universidad Nacional de Bogotá y Plaza & Janés.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46 (Enero-Abril). Madrid, O.E.I.; 107-134.
- Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿Y después?* Buenos Aires, Santillana.
- Kaufmann; A. (comp.) (2000). *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Santillana.
- Kaufmann; A.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, M. (1989). *Alfabetización de Niños: Construcción e Intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires, Aique.
- Kress, G. (1982). *Learning to Write*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Lankshear, C. (1998). Meanings of 'literacy' in education reform discourse. *Educational Theory* 48 (3); 351-372.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lienemann, T., Graham, S., Leader, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40, 2; 66-78.
- LLECE-SERCE, Valdés, H. y otros (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Primer Reporte*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE (en prensa). Reporte técnico de las pruebas de escritura. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, AA.VV. (2006). Fase Definitiva, Instructivo para organizar los procesos de evaluación de la escritura en las pruebas del SERCE (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Atorresi, A. (2005 y 2006). Manual para la evaluación de las pruebas de escritura: Fase Piloto; Manual para la evaluación de las pruebas de escritura: Fase Definitiva (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Atorresi, A. y cols. (2006). Evaluación piloto de la escritura (SERCE). Informe técnico de resultados y decisiones (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Bogoya, D. (2008). Reportes de procesamientos de datos de las pruebas de escritura (documentos de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Burga León, A. (2008). Análisis de la confiabilidad entre correctores (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Castro, M. (2009-2010). Generación base de registros únicos tercero y sexto, Comparación países escritura tercero, Comparación países escritura sexto (documentos de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.

- LLECE-SERCE, Glejberman, D. (2006). Precisión esperada en la prueba de escritura, a nivel país, con una seguridad del 95% (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE, Pardo, C. (2006). Análisis de los ítemes categóricos y los calificadores de las pruebas piloto de escritura (documento de trabajo en versión electrónica). Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- LLECE-SERCE-ICFES (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Lomas, C. (comp.) (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Bogotá, Magisterio.
- Lotman, J. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid, Cátedra.
- Marina, J. A. (2007). *La magia de escribir*. Barcelona, Mondadori.
- Martin, J. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford, Oxford University Press.
- Martin, J. (1993). Genre and literacy. Modeling context in educational linguistics. En W. Grabe et al. (eds.). *Annual Review of Applied Linguistics, 13. Issues in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 141-73.
- Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali, UNIVALLE.
- Mateos, M.; Solé, I.; Martín, E. y Miras, M. (2004). El uso de la lectura y de la escritura en la educación secundaria y en la universidad: ¿Herramientas para “decir el conocimiento” o para “transformar el conocimiento”? Trabajo presentado en la reunión internacional “Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje”. Centro Regional Bariloche de la Universidad del Comahue. 11-13 febrero de 2004.
- McCormick Calkins, L. (1992). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Aique.
- Meyer, B. J. F., y Rice, G. E. (1984). The structure of text. En P. D. Pearson (ed.). *Handbook on Reading Research*. New York, Longman; 319-352.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech, 70*; 151-67.
- Molinari, C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En A. Kaufmann (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview, otoño*; 4-7.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication, vol. 6, 1*; 6-85.
- Ochoa-Angrino, S.; Aragón, L; Restrepo, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología, vol.11, N° 2, Bogotá Jul./Dic. 2008*; 77-88.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London, Methuen.
- Ostria González, M. (2001). Literatura oral, oralidad ficticia. *Estudios Filológicos, 36*; 71-80.
- Otañi, L. y Gaspar, Ma. del P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO- Manatíal.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I*; 283-285. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Paris, S. G., y Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11 (6)*; 7-15.
- Pereira, M.C. (coord.) (2006). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Planas de Dietrich, E. (1994). Por qué osito se escribe con “s”. *Lectura y Vida, marzo*; 29-38.
- Reither, J. (1985). Writing and knowing: Toward redefining the writing process. *College English, 47*; 620-8.
- Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (2003). The genre in focus, not the whiter: Using models examples in large-class workshops. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker y P. Stray Jörgensen (eds.). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Pres; pp. 59-74.

- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat. Genève, Université de Genève.
- Rocwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI; 296-320.
- Saddler, B. & Graham, S. (2005). What is the impact of peer-assisted sentence-combining teaching on primary pupils' writing performance? *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 2005; 43-54.
- Santասusana, M. (coord) (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona, GRAÓ.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23; 7-25.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis; English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71; 687-98.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.
- Treviño, E.; Bogoya, D.; Glejberman, D.; Castro, M. y otros, 2008. *Reporte técnico. SERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Treviño, E., Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R. y otros (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Tolchinsky, L.A. y A. Teberosky (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60; 101-130.
- Van Dijk, T. (ed.) (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Vol 1. Barcelona, Gedisa; 107-170.
- Vigner, G. (1991). Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumer. *Pratiques* 72; 33-54.
- Williams, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós.
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19; 404-425.
- Witte, S. (1992). Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9; 237-308.



Laboratorio Latinoamericano de Evaluación
de la Calidad de la Educación



El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación es una red que apoya a los países de Latinoamérica y el Caribe en el diagnóstico y la mejora de la calidad y la equidad de la educación. En correspondencia con esto, ha desarrollado dos estudios. En el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) se evaluaron y compararon los logros alcanzados por los estudiantes en matemática, ciencias, lectura y escritura, y se estudiaron los factores explicativos del desempeño.

El primer reporte presentó los logros de los estudiantes en Matemática, Ciencias y Lectura, entre otros aspectos. Una segunda publicación presentó los factores asociados a los desempeños en esas áreas.

Esta tercera publicación del SERCE da cuenta del estudio de las habilidades para escribir textos por parte de los niños de la región y completa una serie de informes destinados a colaborar con quienes toman decisiones de política educativa, diseñan currículos y recomiendan prácticas pedagógicas para fortalecer la calidad educativa y su justa distribución.