



APRENDER 2017

PRODUCCIÓN ESCRITA

NARRATIVA

EDUCACIÓN PRIMARIA

4^º AÑO

INFORME DE RESULTADOS

APRENDER 2017

PRODUCCIÓN ESCRITA
NARRATIVA

EDUCACIÓN PRIMARIA
4º AÑO

INFORME DE RESULTADOS

AUTORIDADES

Presidente

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Finocchiaro

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación

Cdor. Javier Mezzamico

Secretaria de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Lic. Manuel Vidal

Secretaria de Políticas Universitarias

Mg. Danya Tavela

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Sra. María de las Mercedes Miguel

EQUIPO A CARGO DEL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN, PROCESAMIENTO DE DATOS Y ELABORACIÓN DE INFORMES DE APRENDER 2017

Secretaría de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Directora Nacional de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

Samanta Bonelli

Directora de Evaluación de los Aprendizajes

Ivana Zacarías

Coordinación Metodológica

Augusto E. Hoszowski

Coordinación de Información y Comunicación

Gustavo Streger

Coordinación de Implementación Federal

Paula Camarda

CONSULTORAS ESPECIALISTAS

Andrea Baronzini

Andrea Cordobes

EQUIPO DE LA SEE

Montserrat Salto Lastra

Lucía Iannaccone

Quimey Lassus

Milena Acosta

Liliana Bronzina

Florencia Carballido

Claudia Comparatore

Juliana Córdoba

Carmen De La Linde

Graciela Fernandez Trelles

Daniela Paula José

Inés Marie Laxague

Laura Melchiorre

Diego Hernán Nigro

Andrés Nussbaum

Elda Salinas

María Aranguren

María Elena Brenlla

Jezabel Danon

Antonella Guerrero

Micaela Lucero

Marilina Zayas

Mariela Ceschel

Ammiel Elía Dominguez

Emiliana García

María Asunción Fragni

Gissella Mernies Ivanoff

Germán Oliveto

María Clara Radunsky

Cecilia Toledo

María Victoria Beherengaray Calvo

Francisco Forlizzi

Juan José Gorostiague

Camila Mansilla

María Soledad Pino

Christian Rodriguez

Anabella Julieta Díaz

Mirta Beatriz Colle

Melody Guevara

María Julieta Mesón Aragón

Antonella Misenti

Patricia Graciela Oppel

Natalia Pereyra Ernst

Gloria Landa

Malena Otaduy

Belén Santillán

María Florencia Buide

Mariana Mora Duque

Jorge Kancepolski

Cecilia Beloqui

Luis Rodolfo Calcagno Quijano

Betina Presman

Laura Gozczynski

ASESORÍAS

Romina Ángel

Rosalía Cortés

Rafael Mallo

Índice

| | |
|---|------------|
| Prólogo | 7 |
| Resumen ejecutivo | 9 |
| Introducción | 11 |
| 1. CARACTERÍSTICAS DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN | 13 |
| Marco teórico de la propuesta | 14 |
| Proceso de elaboración del instrumento de evaluación | 14 |
| Modelo definitivo del instrumento de evaluación: producción escrita narrativa | 15 |
| Análisis de la consigna de escritura | 16 |
| Aplicación de la evaluación definitiva | 17 |
| La plataforma para la codificación y supervisión | 17 |
| Codificación de las producciones escritas NARRATIVAS | 18 |
| Equipos de correctores y supervisores | 22 |
| Cuestionarios complementarios | 23 |
| 2. COBERTURA Y ALCANCE | 25 |
| Alcance de la muestra | 28 |
| 3. DESEMPEÑOS | 31 |
| DESEMPEÑOS GENERALES DESEMPEÑOS POR DIMENSIÓN EVALUADA | 31 |
| DESEMPEÑOS POR INDICADOR Y NIVEL EJEMPLIFICACIÓN | 31 |
| Desempeños generales | 32 |
| Desempeños por dimensión evaluada | 34 |
| Desempeños por Indicador y Nivel • Ejemplificación | 38 |
| 4. PERFILES Y VOCES DE LOS ESTUDIANTES | 85 |
| Distribución porcentual según sexo | 86 |
| Distribución porcentual según edad | 86 |
| Hábitos de lectura | 87 |
| Modos de leer | 88 |
| Soportes de lectura | 89 |
| Lectura en el hogar | 89 |
| 5. PERFILES Y VOCES DE LOS DOCENTES | 93 |
| Perfil del docente | 94 |
| Concepciones pedagógicas sobre lectura y escritura | 98 |
| Prácticas de enseñanza del lenguaje | 100 |
| 6. SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA EL AULA | 107 |
| Escritura y modalidades de pensamiento | 108 |
| El proceso de la escritura | 110 |
| De la narración ficcional a la exposición | 112 |
| Actividades | 112 |
| Rúbricas para la corrección en el aula | 120 |
| 7. GLOSARIO | 123 |
| 8. ANEXO I - CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS | 129 |
| Análisis Preliminar de los Indicadores | 130 |
| 9. ANEXO II - CUESTIONARIOS COMPLEMETARIOS | 133 |
| 10. BIBLIOGRAFÍA | 149 |
| Libros y artículos | 150 |
| Documentos | 151 |
| 11. CORRECTORAS Y SUPERVISORAS QUE PARTICIPARON DEL PROYECTO | 153 |

PRÓLOGO

Nos encontramos en un proceso de cambio de la matriz cultural de la educación. Tenemos un gran futuro por delante con alumnos que son capaces de crear conocimientos y es nuestro deber cambiar la forma en la que enseñamos y en la que aprendemos.

Hoy, para que la educación argentina pueda dar un salto y volver a convertirse en el motor del crecimiento de la nación, necesitamos saber el modo en el que los estudiantes están aprendiendo. Por eso, el año pasado volvimos a realizar Aprender, una evaluación que tiene como objetivo obtener datos sobre el estado de la educación como insumo para planificar políticas públicas educativas.

Aprender 2017 se desarrolló en el marco de una jornada participativa diseñada y llevada adelante por docentes, técnicos y especialistas comprometidos con la educación. Además de las evaluaciones censales, se realizó por primera vez una prueba de producción escrita narrativa a estudiantes de 4º año del nivel primario.

A partir de un estímulo, los estudiantes realizaron producciones escritas propias y además respondieron preguntas sobre sus hábitos de lectura. La intención de esta evaluación es aportar conocimiento sobre los logros y desafíos en esta materia que es sumamente importante en el desarrollo curricular del nivel.

Los resultados indican que un gran número de estudiantes, más del 70% de quienes fueron evaluados, se ubica en los niveles de desempeño más altos (Satisfactorio/Avanzado). Es posible imaginar las escuelas del futuro con un gran porcentaje de estudiantes lectores: 9 de cada 10 niños y niñas expresaron su gusto por los libros.

Evaluar es importante para aprender qué debemos mejorar y todos juntos seguir construyendo herramientas de diagnóstico escolar cuyos resultados sirvan para potenciar el desarrollo de cada escuela y del sistema educativo en general. A través de este informe y su análisis realizamos la devolución sobre los desempeños y percepciones de los estudiantes y docentes con la finalidad de que sirvan como insumo para todos los niveles de la política educativa y para la sociedad en general.

Nuestra tarea es garantizar que cada chico, sin importar su lugar de nacimiento, tenga las mismas oportunidades y pueda acceder a un mejor futuro. Por esa razón, es importante destacar el apoyo y la participación de los ministros de educación de las 24 jurisdicciones, que ayudaron a que esta evaluación sea posible. Juntos debemos seguir construyendo un sistema educativo que vuelva a ser generador de oportunidades que impulsen el crecimiento argentino.

Vayamos hacia una mayor democratización de la información educativa y busquemos mejorar la calidad y equidad de la educación. Protagonicemos este cambio y sigamos trabajando por una educación que nos permita tener el país que tanto deseamos. Sigamos aprendiendo.

Alejandro Finocchiaro

Ministro de Educación de la Nación

RESUMEN EJECUTIVO

El Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo Federal implementó en noviembre de 2017 a través de la Secretaría de Evaluación Educativa una evaluación - en el marco del dispositivo Aprender - dirigida a obtener información en torno a los desempeños de los estudiantes de cuarto año de la educación primaria en el plano de la producción escrita en el género discursivo narrativo ficcional (cuento). Este género alcanza el mayor desarrollo en esta etapa educativa, tiene una larga tradición didáctica y fuerte presencia en las prescripciones curriculares del nivel.

El marco normativo y teórico en el que se sustentó la evaluación Aprender 2017 Producción Escrita Narrativa, así como antecedentes de evaluaciones previas en nivel primario en comunicación escrita figuran en la introducción de este informe.

La muestra y la cobertura alcanzada fue representativa a nivel nacional alcanzando un total de 5001 estudiantes, entre quienes 1966 asistían a 138 escuelas de sector estatal y 3035 a 117 escuelas de sector privado de distintas jurisdicciones y regiones del país¹.

El dispositivo de evaluación abarcó tres instrumentos: una evaluación y un cuestionario complementario para estudiantes y un cuestionario dirigido a los docentes para obtener información de algunas características de contexto. La prueba consistió en la escritura de un texto narrativo ficcional, a partir de un estímulo verbal perteneciente a un género reconocible, el cuento.

Las dimensiones evaluadas fueron la discursiva, la textual y la de las convenciones lingüísticas (gramática y normativa). Para cada una de estas dimensiones se establecieron los indicadores correspondientes de manera de poder identificar fortalezas y desafíos en el aprendizaje de los estudiantes. Se establecieron a partir de los criterios de evaluación cuatro niveles de desempeño en orden creciente: Incipiente, Básico, Satisfactorio y Avanzado.

El breve cuestionario dirigido a los niños y niñas tuvo la finalidad de obtener información sobre hábitos de lectura, la autopercepción sobre qué, cómo y cuándo leen. El cuestionario de los docentes relevó información sobre perfiles, así como percepciones y creencias en torno a prácticas pedagógicas en este campo y hábitos lectores.

Este resumen ejecutivo sintetiza los principales hallazgos de esta evaluación. En la lectura completa del reporte podrá encontrarse información útil para conocer los desempeños de los estudiantes en este campo del saber, analizar algunas de sus producciones escritas y conocer las percepciones de los docentes en relación a las prácticas de enseñanza y sus necesidades de formación en este campo. Además, se presentan recomendaciones de enseñanza dirigidas a la comunidad docente en función de los resultados de esta indagación.

Entre los principales resultados se mencionan:

- El 56% de los estudiantes se ubica en el nivel Satisfactorio y el 16% en el nivel Avanzado en las producciones realizadas, considerando las tres dimensiones evaluadas: discursiva, textual y convenciones lingüísticas (gramática y normativa).
- El porcentaje de estudiantes que asiste a escuelas de gestión privada que alcanza niveles de desempeño Satisfactorio/Avanzado, considerando las tres dimensiones evaluadas, es del 89%. Este porcentaje es del 65,5% entre los estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal.
- El 21% de las niñas tuvieron desempeños Avanzados y el 57% Satisfactorio mientras que esta distribución en el caso de los niños fue del 11% nivel Avanzado y 54% Satisfactorio considerando las tres dimensiones evaluadas.
- En relación a la distribución de los desempeños en la dimensión discursiva (saberes relativos al tipo textual narrativo y al género cuento), 69% de los estudiantes se ubica entre los niveles Satisfactorio y Avanzado, se constata que aun los escritores menos expertos manifiestan formas de escritura apropiadas a su comunidad lingüística.
- Respecto a los desempeños obtenidos en la dimensión textual (estructura, progresión temática, vocabulario adecuado, uso de conectores típicos -entre otros -), el 52% de los estudiantes alcanza desempeño Satisfactorio y el 18% Avanzado.

¹ Como en toda encuesta por muestreo, cada unidad de análisis tiene asociado un factor de ponderación o expansión que indica a cuántas unidades del universo representa. Al hacer las estimaciones se tuvo en cuenta el factor de expansión, por lo que se respeta el peso relativo de las distintas regiones y sectores de gestión.

- > En la dimensión de las convenciones lingüísticas (que evalúa el empleo de las reglas gramaticales y ortográficas), el 51% alcanzó nivel Satisfactorio y un 18% nivel Avanzado.
- > Los niños y niñas que participaron de esta evaluación manifiestan no solo su gusto por la lectura, sino que además señalan que les resulta fácil: 9 de cada 10 así lo expresaron. Entre los cuentos que más les gusta a los estudiantes están los de terror, aventuras y/o humor.
- > En relación a la modalidad de lectura más corriente en su escuela, el 45% de los estudiantes señala que lee en silencio y el 54% que lo hace en voz alta.
- > El 53% de los estudiantes señala leer en la escuela en formato libros, y un 35% que lee en fotocopias.
- > El 62% de los estudiantes señala contar con muchos libros en su casa y el 38% que tiene pocos o no cuenta con libros en su casa.
- > El 47% de los estudiantes señala que algunas veces les leen cuentos en su casa, y el 41% que nunca les leen. Hay un 11% de ellos que señala que les leen cuentos a diario en su hogar. Casi un 40% de los estudiantes señala que muchas veces lee solo en su casa.
- > El 65% de los docentes declara haber leído literatura en el último mes y el 62% textos relacionados con la educación. Un 56% señala que elige los textos sugeridos en espacios de capacitación y un 42% por género literario de preferencia.
- > En relación a las necesidades de actualización de sus prácticas, solo un 15% expresa no requerir cambios en su actualización; un 19% señala necesidad en el área de lectura, un 22% en escritura, un 20% en gramática tradicional.
- > Entre los motivos dados por los docentes para elegir los textos en clase, los más mencionados fueron: la posibilidad de vinculación con otras materias (43%), el interés o gusto de los alumnos (40%), la posibilidad de introducir contenidos (36%) y los valores que transmite (29%). Los docentes mencionaron que los subgéneros que más atraen a los estudiantes, en orden creciente, fueron: los mitos y leyendas, terror, fábulas, misterio y suspenso y aventuras.
- > Los docentes señalaron como actividades prevalentes en sus prácticas de enseñanza en la pre lectura de texto: leer los paratextos y que los estudiantes elaboren hipótesis de lectura (91%). Y en las actividades de post lectura, las dos más mencionadas fueron: el análisis del texto para promover comentarios valorativos sobre las ideas de la historia (82%) y continuar o cambiar el final de la historia (52%).
- > Entre las tareas más mencionadas por los docentes como práctica respecto de la escritura se encuentran: inventar una historia personal a partir de consignas generadoras (45%); revisar las producciones de manera autónoma y/o en colaboración con pares (31%); escribir un texto de creación personal a partir de un disparador (28%) y escribir un texto respetando las reglas ortográficas enseñadas (27%).
- > En relación al soporte de material de lectura más habitual, los docentes mencionan a los libros (77%), fotocopias (58%), manuales (35%) dispositivos TIC (21%) y revistas y periódicos (5%).

Esta evaluación es una nueva oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de las capacidades que desarrollan estudiantes de educación primaria en comunicación, en el campo de la producción escrita de textos narrativos ficcionales; asimismo, posibilita un análisis de los desafíos pendientes para que todos alcancen los aprendizajes esperados en este saber sustantivo. La narración abre puertas no solo a la creatividad, a la imaginación y a la posibilidad de contar historias, ficcionales o reales, sino que consolida una de las facetas de los saberes que facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida.

La información de Aprender es un insumo valioso para los ámbitos de decisión de la política educativa. Asimismo, esperamos que abone a la reflexión y al fortalecimiento de prácticas en las escuelas primarias del país y en la formación inicial y continua de los docentes.

Un agradecimiento especial a todos aquellos que participaron en esta evaluación, a los docentes de todo el país que participaron en la corrección, a los equipos provinciales y sus áreas de evaluación por su trabajo colaborativo con la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación.

Elena Duro

Secretaría de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

INTRODUCCIÓN

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, en alianza con los 24 ministerios de educación jurisdiccionales, trabajamos con el objetivo de generar evidencia que alimente al sistema educativo y brinde herramientas para contribuir a los procesos de mejora continua. En esta oportunidad, presentamos el informe de resultados Aprender 2017, Producción Escrita Narrativa de 4º año de la Educación Primaria, elaborado desde y para la comunidad educativa.

ANTECEDENTES DE EVALUACIONES EN BASE A PREGUNTAS ABIERTAS

En los Operativos Nacionales de Evaluación de 2005, 2007, 2010 y 2013, en el marco de las evaluaciones de ítems de opción múltiple de Comprensión Lectora, se administraron cuadernillos con preguntas abiertas de respuesta breve derivadas de los textos leídos por los estudiantes, que evaluaron las capacidades de extraer información, interpretar o reflexionar y evaluar.

A diferencia de los ítems de opción múltiple, estas actividades de desarrollo permiten a los estudiantes construir su respuesta de manera autónoma y posibilitan realizar un análisis de las estrategias utilizadas al construir la respuesta. En esta oportunidad solo se evaluó que los estudiantes utilizaran la capacidad requerida para dar cuenta de la consigna solicitada, es decir no se tuvieron en cuenta la construcción textual, la organización sintáctica ni los aspectos ortográficos.

En la evaluación del año 2013, por primera vez, se evaluó la producción escrita de los estudiantes de 6º año de Educación Primaria. En esa ocasión, se evaluó una muestra representativa a nivel nacional a través de una actividad de narración derivada de un cuento leído en el marco de la evaluación de Comprensión Lectora. En aquella oportunidad, la propuesta de escritura fue redactar un cuento a partir de un repertorio de personajes convocantes de la literatura fantástica, tarea habitual en las prácticas escolares y cuyo género resulta usual y generalmente grato, para los estudiantes de sexto año.

Los resultados arrojaron buenos desempeños en la utilización de la superestructura narrativa, la descripción de personajes y la progresión temática dentro de la coherencia textual, con escasas reiteraciones. No se observaron dificultades destacables a nivel morfosintáctico. Las mayores dificultades se notaron en el uso de mecanismos de cohesión y la escritura de palabras ortográficamente correctas, sobre todo en la escritura de verbos y la tildación de palabras agudas.

APRENDER 2017: PRODUCCIÓN ESCRITA NARRATIVA. 4º AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El presente documento tiene por objetivo dar cuenta de los desempeños de los estudiantes de 4º año de la Educación Primaria que formaron parte de la evaluación de Producción Escrita Narrativa. Dicha evaluación tuvo por objetivo estimar la capacidad para producir un texto escrito narrativo ficcional. Para obtener esta información, se propuso a una muestra representativa de 5001 estudiantes de 255 escuelas de gestión estatal y privada de todo el país, una actividad de escritura que consistió en una consigna de "inicio dado".

El género discursivo elegido para la producción fue el narrativo ficcional (cuento) ya que, por un lado, es el que alcanza mayor desarrollo en esta etapa de la escolaridad y, por otro lado, cuenta con una larga tradición didáctica y fuerte presencia en la prescripción curricular, lo cual garantizó que se hubiera trabajado previamente en las aulas. El conocimiento del género discursivo y del tipo textual (narrativo) es fundamental para que la producción escrita pueda llevarse a cabo.

En esta evaluación, la capacidad cognitiva general evaluada fue la de producir un texto escrito narrativo, un cuento (Dimensión Discursiva), cohesivo y coherente (Dimensión Textual) y correcto desde el punto de vista normativo (Dimensión Convenciones Lingüísticas).

Para poder resolver la consigna los estudiantes debieron demostrar conocimientos sobre:

- > **Situación contextual:** identificación y resolución del problema retórico en la representación de enunciador y destinatario, identificación del propósito comunicativo, conocimiento del género discursivo literario y recursos convencionalizados para dicho género (Dimensión Discursiva).
- > **Composición textual:** organización textual narrativa coherente y cohesiva, secuencia de hechos, ubicación espacio-temporal, distinción párrafo/oración, puntuación, conectores y tiempos verbales narrativos (Dimensión Textual).
- > **Corrección normativa:** consideración de las normas y reglas propias del código escrito cuya correcta aplicación permite que el texto logre su propósito comunicativo (Dimensión Convenciones Lingüísticas).

Participaron del diseño del instrumento de esta evaluación, del proceso de corrección de las producciones escritas y el posterior análisis de esta información, alrededor de 100 docentes de todo el país. El trabajo colaborativo entre estos docentes y el equipo central fue un proceso de aprendizaje e intercambio sumamente rico, que se ve plasmado en este informe, y esperamos contribuya a fortalecer las capacidades de evaluación en el sistema educativo.

Los resultados que este informe presenta son de suma relevancia, no solo a nivel de gobiernos y gestión educativa, sino, fundamentalmente, como aporte a las prácticas docentes cotidianas. Los resultados desarrollados a lo largo del informe brindan orientaciones para diseñar estrategias que contribuyan a afianzar los logros alcanzados, así como a proponer nuevos desafíos para continuar fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que este documento está planteado como herramienta de trabajo para los docentes, incluyendo ejemplos de las producciones escritas evaluadas, sugerencias para actividades en el aula y rúbricas de corrección.

El informe pretende, en el marco de la política nacional de evaluación, seguir enriqueciendo a la comunidad educativa con información pertinente y útil de cara a los procesos de mejora continua.

A diferencia de anteriores ediciones de Aprender, la evaluación de 4º año de la Educación Primaria, se trató de otra modalidad de evaluación, de tipo "abierto", que genera nueva evidencia que vuelve a las escuelas con un mismo propósito: el de desencadenar procesos de debate, análisis de prácticas y propuestas de mejora al interior de las instituciones educativas.

En el marco de la evaluación de Producción Escrita Narrativa, se aplicaron cuestionarios complementarios a docentes y estudiantes con el objetivo de indagar acerca de sus hábitos de lectura en la escuela y en el hogar, así como generar información sobre las opiniones de los docentes en torno a las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura y la escritura que realizan en la escuela. Esta información no sólo permite contextualizar y enmarcar los resultados alcanzados por los estudiantes evaluados, sino que resulta interesante de cara a promover procesos de enseñanza que acompañen y dialoguen con los intereses de los estudiantes.

En el capítulo 1 el lector encontrará las principales características del dispositivo de evaluación de Producción Escrita Narrativa, Aprender 2017. En el capítulo 2 el informe describe el procedimiento de muestreo de escuelas y estudiantes, así como la cobertura de la muestra. A continuación, el capítulo 3 presenta los desempeños alcanzados por los estudiantes participantes a nivel general, por dimensión evaluada y, al interior de las mismas, por indicador, para una mayor desagregación de la información generada. El análisis de los desempeños es acompañado por ejemplos de las producciones escritas evaluadas a los efectos de ilustrar los hallazgos. Los capítulos 4 y 5 describen los perfiles y las voces de los estudiantes y docentes recuperadas a partir de los cuestionarios complementarios aplicados en el marco de esta evaluación. Por último, en el capítulo 6 los docentes encontrarán sugerencias de actividades para el aula, elaboradas a partir de los resultados de este dispositivo.

Esperamos que el esfuerzo realizado por los estudiantes, docentes, equipos directivos y jurisdiccionales, se traduzca en un aporte útil a la comunidad educativa y contribuya a promover procesos de mejora educativa continua del sistema educativo nacional.

Samanta Bonelli

Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa
Secretaría de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

1. CARACTERÍSTICAS DEL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN

MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA

La concepción de la escritura que subyace a esta propuesta está en concordancia con diversos aspectos: las prescripciones curriculares vigentes, el modo de trabajo en las aulas, el estilo de actividades de los libros de texto y los enfoques que circulan en los materiales de Formación Docente¹.

Una de las características principales del desarrollo de la competencia de la producción escrita es que está sujeta a un aprendizaje progresivo e institucionalizado y que exige una preparación específica que no encuentra un punto de llegada sino que siempre es un punto de partida hacia niveles de desempeño más profundos. Los sujetos aprenden a escribir durante toda su vida, según las oportunidades educativas de las que participan y según las necesidades y prácticas discursivas y sociales que los rodean. Otro rasgo fundamental del desarrollo de la habilidad en la producción escrita es que las capacidades de leer y de escribir constituyen el eje fundamental de la escolaridad ya que la enseñanza -además de la interacción verbal necesaria en los intercambios pedagógicos- utiliza esencialmente la lengua escrita como forma de transmisión de conocimientos.

En el nivel que evalúa este dispositivo -inicio del Segundo Ciclo de la Educación Primaria- los estudiantes, por lo general, todavía no tienen necesidades reales concretas de una práctica social de la escritura más allá de las que propone la escuela. Por esa razón, las situaciones comunicativas que presenta la escuela no necesitan estar muy especificadas en cuanto a propósitos y destinatarios. Habitualmente se relacionan con la producción ficcional, la cual supone un lector ideal que se construye a partir de la representación mental que cada estudiante hace.

Dadas las características antes enunciadas, la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) eligió una propuesta facilitadora para estimular la producción escrita y evaluar posteriormente diferentes aspectos que hacen a la composición textual. A continuación, se sintetiza el proceso que se llevó a cabo para diseñar este dispositivo de evaluación.

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

La elaboración del instrumento de evaluación definitivo se llevó a cabo en sucesivas etapas:

- a. Diseño:** se realizaron 6 modelos de evaluación con consignas de escritura con variedad de estímulos y pautas de trabajo, que proponían a los estudiantes la producción de textos de diferentes tipos y géneros discursivos.
- b. Piloto:** Se llevó a cabo el 15 de agosto de 2017 en las provincias de Jujuy y Buenos Aires, fueron elegidos 236 estudiantes distribuidos en 8 escuelas pertenecientes a 12 secciones. Dicho Piloto no tuvo como propósito evaluar a los estudiantes, sino poner a prueba una serie de instrumentos, con el fin de elegir el más apropiado para la aplicación definitiva.
- c. Análisis de los resultados:** se convocó a un equipo de 8 especialistas en el área de Lengua de la Educación Primaria que colaboraron en el análisis de los textos para:
 - > seleccionar la consigna y el modelo de evaluación definitivo;
 - > ajustar las rúbricas de codificación² que habían sido diseñadas previamente desde la teoría;
 - > relevar ejemplos, por indicador y por nivel de desempeño;

¹ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) señalan que la escuela debe proporcionar a los estudiantes de 4° año de la Educación Primaria, situaciones de enseñanza que promuevan la escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan planificar, redactar y revisar un texto, concentrándose selectivamente en aspectos, como: la organización de las ideas, el empleo de conectores, el respeto de la forma, el empleo del vocabulario, la organización de las oraciones, la normativa adecuada.

² Técnicamente, la tarea de los docentes convocados se denomina "codificación" y no "corrección", ya que no se trata de identificar errores y subsanarlos, como se hace en el marco del trabajo en el aula, sino más bien -dado que se trata de una evaluación a gran escala- se busca identificar dificultades y logros y clasificarlos con códigos preestablecidos en las rúbricas. De todos modos, ya que en el uso corriente la palabra más empleada es la de "corrector", a los fines de facilitar la lectura del informe, no se emplea el término técnico de "corrector", sino el primero.

- > construir en conjunto, una "Guía para el corrector", que se utilizaría para capacitar al cuerpo federal de codificadores de la evaluación definitiva;
- > probar y mejorar la plataforma desde donde se haría la codificación.

d. Elección del modelo de evaluación: se seleccionó el que resultó más interesante y fructífero, tanto desde el punto de vista de la extensión de las producciones de los estudiantes como de las posibilidades de análisis que ofrecían. Se ajustó el modelo seleccionado y se elaboraron las rúbricas de codificación analíticas teniendo en cuenta los textos producidos por los estudiantes en el piloto. Esto posibilitó la construcción de indicadores y niveles de desempeño que se utilizarían para la corrección de la evaluación definitiva. A su vez, se realizaron manuales, guías y tutoriales para la capacitación del uso y manejo de la plataforma de codificación³.

MODELO DEFINITIVO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: PRODUCCIÓN ESCRITA NARRATIVA

El instrumento elegido promovió la escritura de un texto narrativo ficcional, a partir de un estímulo verbal perteneciente a un género reconocible por los estudiantes: el cuento.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección del modelo definitivo fueron:

- > El **tipo textual narrativo** es una de las formas de expresión más utilizada y que se adquiere de manera más temprana. Está presente en la manera de comprender el mundo, de acercarse a lo que no se conoce y de dar cuenta de lo que ya se sabe. Se narra para informar, para contar una anécdota, para argumentar, para entretener, para crear intriga. Como secuencia secundaria o incrustada, la narración puede combinarse con cualquier otra: en el diálogo, en una explicación, en un relato que sirva de ejemplo. Está presente en los medios de comunicación dentro de géneros periodísticos, como la crónica.
- > Las consignas orientadas a la producción de un **género ficcional** en el Piloto fueron las que propiciaron la producción de textos más elaborados. Solicitar la escritura de textos ficticiales permite la libertad de escribir sin el límite que impone el tener que dar cuenta de algo que efectivamente ocurrió o contar con conocimientos sobre diferentes áreas. Lo ficcional tiene una lógica interna que no responde a los requisitos de la verificabilidad: no es necesario asignarles a sus enunciados las categorías de verdad o falsedad, sino que responden a criterios de verosimilitud.
- > Los modelos de evaluación que mejor funcionaron en el Piloto incluían un **estímulo previo como generador de escritura**. Se eligió finalmente la que resultó más productiva: el inicio de un cuento que funciona como el comienzo de una historia que los estudiantes deben completar. Dicho inicio ubica al escritor en el mundo representado por la ficción, presenta a los personajes principales y establece un problema. Por otro lado, el inicio dado es una actividad de escritura de larga tradición en la escuela, lo cual permitió que se generara cierta extensión en las producciones debido a la familiarización que los alumnos tienen con ella. Las consignas más disruptivas, si bien constituyeron interesantes desafíos durante el Piloto, requirieron de cierto andamiaje por parte de los aplicadores, variable que es preferible evitar en este tipo de evaluaciones a gran escala.
- > Dada la temprana adquisición de este tipo textual, los **aspectos superficiales de la escritura** -la aplicación de normas lingüísticas y textuales: puntuación, acentuación, ortografía, cohesión- son más visibles en las producciones de los estudiantes.

³ Para conocer más detalles sobre la construcción y aplicación de la evaluación, ir a Anexo I

- > El cuento elegido pertenece a una autora reconocida por la crítica: Griselda Gambaro. Por otra parte, está de acuerdo con el nivel lector de los estudiantes y responde a los parámetros didácticos que se propician habitualmente en la escuela. A continuación, se presenta el fragmento del cuento que se utilizó como disparador para la producción escrita:

“Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar. Un día de otoño...”

ANÁLISIS DE LA CONSIGNA DE ESCRITURA

Al comienzo de la prueba aparecían las indicaciones básicas para la producción. Se analizan a continuación las distintas instrucciones dadas al estudiante.

Primero leé el comienzo de este cuento.

La mención del concepto “cuento” buscó ubicar al escritor en un género discursivo preciso y conocido desde temprana edad. El conocimiento del género, entre otros, es indispensable para la composición de un texto.

Luego continúalo como quieras.

Habiendo proporcionado al escritor un determinado mundo representado, donde los animales están personificados y los parámetros temporo-espaciales se presentan como indeterminados (típico de los cuentos tradicionales), se lo invitó a que continuara la historia siguiendo lo que su imaginación le indicaba. La libertad absoluta suele impedir el desarrollo de la inventiva. Por ello, el equilibrio entre un marco dado a través de herramientas para estimular la producción y la libertad creativa es lo más recomendable.

Dividí y organizá tu escritura en diferentes párrafos.

Esta indicación tuvo por objetivo multiplicar la escritura, promover la organización del texto y evaluar el conocimiento de los conceptos involucrados (puntuación, noción de párrafo, uso de la mayúscula).

Imaginá que lo que escribas podría aparecer en un libro.

Esta sugerencia invitó a que el estudiante se instalara en una situación comunicativa conocida por él como lector y que pudiera representar un lector ideal.

A pie de página, aparecían una serie de indicaciones:

Poné un título.

La asignación de un título es un aporte a la construcción de coherencia textual y representa una abstracción del contenido global del texto. Si bien el espacio para colocar el título aparecía al comienzo del texto, la indicación se dio al final pues puede suceder que un escritor comience su texto con una idea y luego la modifique.

Releé y mejorá lo que escribiste: revisá la puntuación, la acentuación, la ortografía, las mayúsculas y fijate si las ideas quedaron claras.

Todas estas instrucciones se establecieron en consideración de la concepción de la escritura como un proceso cognitivo. Lingüistas y educadores coinciden en considerar la escritura como un proceso de etapas recursivas de planificación, puesta en texto y revisión⁴. Se intentó que los alumnos escribieran, releyeran, revisaran y corrigieran su texto, a partir de instrucciones claras y concretas.

⁴ Flower, L. y J. Hayes (1996); Scardamaglia, M. y C. Bereiter (1992); Alvarado, M. (1994), (2001), (2002).

APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEFINITIVA

Con anterioridad a la aplicación definitiva, se envió a las escuelas participantes de la muestra el material “Cómo nos preparamos para Aprender Producción Escrita 2017”⁵. A través de este enlace, se presentaron consignas de escritura similares a la que aparece en el instrumento definitivo. El objetivo fue familiarizar a los estudiantes y docentes con la propuesta de trabajo que iban a realizar y evitar de esta forma el “efecto sorpresa” el día de la evaluación. Esta tarea de sensibilización se lleva adelante en otras evaluaciones, como PISA.

Para crear condiciones homogéneas de aplicación se proveyeron orientaciones precisas para los aplicadores: dentro de las cajas que contienen los cuadernillos de respuesta para que completen los estudiantes, se incluyó un Manual para el Aplicador⁶. En este manual se brindaron las instrucciones generales de aplicación y un guion con las palabras iniciales que deberían dirigir a los estudiantes, con el fin de orientarlos y encuadrar la actividad; también, se les proveyó de una serie de sugerencias para dar respuesta a posibles preguntas o dudas de los estudiantes que surgieran durante el proceso de la producción escrita.

Los aplicadores fueron instruidos para llevar a cabo el objetivo central: facilitar la comprensión de las consignas y estimular la multiplicación de la escritura, bajo el estricto cuidado de no intervenir en el proceso de composición y redacción del texto.

LA PLATAFORMA PARA LA CODIFICACIÓN Y SUPERVISIÓN

La corrección de las pruebas de 3 o más renglones de extensión se hizo remotamente, por medio de una plataforma informática especialmente diseñada para este fin. Se recuerda que el plantel de correctores pudo contar con representantes de cada provincia del país gracias a que la corrección pudo realizarse remotamente.

Este sistema permitía visualizar la evaluación del alumno y las rúbricas de codificación, sobre las cuales el corrector debía seleccionar qué nivel de desempeño correspondía a cada indicador. El sistema también se encargaba de distribuir al azar las pruebas entre los correctores.

Durante la primera semana de trabajo, todas las evaluaciones distribuidas por la plataforma fueron sometidas a doble corrección, es decir que la misma evaluación fue puntuada por dos correctores distintos. Allí donde se producían discrepancias críticas entre las puntuaciones asignadas por los correctores, las supervisoras reforzaban la capacitación para lograr convergencia entre los criterios aplicados por estos, y determinaban qué nivel de desempeño correspondía a los indicadores en discusión.

Durante todo el proceso, las supervisoras pudieron cotejar los criterios aplicados por sus supervisados, intervenir decidiendo el nivel de desempeño correcto e ir sugiriendo modificaciones a los correctores, de modo tal de lograr una convergencia de criterios de evaluación a partir del análisis de lo que estos habían realizado.

Conforme los criterios progresivamente se fueron homogeneizando, la proporción de doble corrección programada fue disminuyendo a lo largo de las semanas siguientes, teniendo como contrapartida el aumento de corrección simple (denominaremos como evaluación de corrección simple a aquella que por sistema solo fue distribuida a un corrector).

Al finalizar la tarea de corrección, El 48,13% de las evaluaciones habían sido sometidas a doble corrección, mientras que el 69,25% de las evaluaciones habían sido revisadas por un supervisor, ya fuera por la emergencia de una inconsistencia crítica entre dos correctores, como por tratarse de una supervisión sobre correcciones simples. El 83,13% de las evaluaciones puntuadas por medio de la plataforma fueron analizadas por dos personas.

5 Ver en www.argentina.gob.ar/como-nos-preparamos-produccion-escrita-4.

6 Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_de_aplicacion_produccion_escrita_aprender2017.pdf.

El seguimiento a cargo de los supervisores se enfocó en delimitar claramente bajo qué indicador debía interpretarse cada rasgo de la producción escrita, y en segundo lugar qué nivel de desempeño correspondía a cada uno de los indicadores en las producciones fiscalizadas (que todos mantuvieran los mismos criterios de exigencia). A su vez, el equipo de supervisores fue monitoreado a lo largo de todo el proceso por las coordinadoras. Las tareas de supervisión tuvieron por objetivo el control de la calidad de las correcciones y la homogeneidad de criterios aplicados.

CODIFICACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS NARRATIVAS

METODOLOGÍA: RÚBRICAS DE CORRECCIÓN

Todas las producciones se codificaron según la metodología del análisis de los textos mediante rúbricas analíticas, a través de una plataforma virtual y diseñada ad hoc para este dispositivo. Esto permitió que la tarea se realizara a distancia y que pudieran incluirse correctores⁷ de todas las jurisdicciones.

Una rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones de los distintos desempeños en diferentes criterios o dimensiones del aprendizaje y, en consecuencia, define también criterios de corrección.

Las ventajas del uso de rúbricas analíticas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- > Cada aspecto de la lengua escrita se considera por separado. Esto hace posible **identificar diferentes debilidades y fortalezas** de los estudiantes en cada uno de los aspectos establecidos.
- > La producción escrita es muy difícil de evaluar objetivamente. La evaluación a través de rúbricas analíticas permite la descripción exhaustiva y ejemplificada de cada nivel de desempeño en los diferentes aspectos evaluados. Esta metodología permite **disminuir la apreciación subjetiva** por parte del evaluador.
- > Se pueden homogeneizar las condiciones de exigencia y esto posibilita **mejorar la apreciación de los correctores**. La tarea de los supervisores consiste en fiscalizar que los correctores se ciñan estrictamente a las instrucciones del manual y unifiquen los criterios de exigencia y aplicación de los descriptores.

DIMENSIONES EVALUADAS

Para esta evaluación a gran escala, las rúbricas se organizaron en tres dimensiones: discursiva, textual y de las convenciones lingüísticas (gramática y normativa).

TABLA 1.1 DIMENSIONES Y DESCRIPTORES GENERALES

| DIMENSIONES | DESCRIPTORES POR DIMENSIÓN |
|-------------|---|
| Discursiva | Aborda las cuestiones retóricas, tales como género discursivo, variedades lingüísticas, construcción de un destinatario. Utiliza categorías de análisis provenientes de la Lingüística de la Enunciación. |

⁷ De todos modos, ya que en el uso corriente la palabra más empleada es la de "corrector", a los fines de facilitar la lectura del informe, no se emplea el término técnico de "codificador", sino el primero.

Textual

Se centra en aspectos tales como la estructura y trama textual, recursos cohesivos, y construcción de coherencia. Utiliza categorías de análisis provenientes de la Gramática o Lingüística Textual.

De las Convenciones Lingüísticas

Se centra en aspectos gramaticales y normativos, tales como la segmentación en palabras, el uso de mayúsculas, el uso de signos de puntuación, ortografía, concordancia gramatical, etc. Utiliza categorías provenientes del estudio del sistema gramatical y la normativa.

INDICADORES POR DIMENSIÓN

Cada dimensión se subdividió en indicadores, es decir en ítems o aspectos observables. A continuación se puede observar qué indicadores se establecieron para cada dimensión:

TABLA 1.2 INDICADORES POR DIMENSIÓN

| DIMENSIONES | INDICADORES |
|---|---|
| Discursiva | 1. Alineamiento con la consigna 2. Propósito o intención comunicativa 3. Género discursivo |
| Textual | 4. Coherencia (Sentido global) 5. Coherencia (Tiempos verbales) 6. Cohesión (Referencialidad) 7. Cohesión (Conectores) |
| De las Convenciones Lingüísticas | 8. Legibilidad 9. Uso del espacio 10. Ortografía 11. Segmentación de palabras 12. Puntuación 13. Mayúsculas 14. Morfosintaxis |

NIVELES DE DESEMPEÑO

Como se ha dicho más arriba, la capacidad de producir un texto escrito es compleja y se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad. Por este motivo, los estudiantes despliegan recorridos singulares en los que manifiestan progresos en aspectos determinados y estancamiento en otros, que luego se van modificando a lo largo de todo el continuum. Las rúbricas intentaron establecer en detalle cuáles fueron los logros y dificultades para cada Nivel por cada Indicador.

Se consideraron cuatro niveles de desempeño para cada Indicador, organizados en un orden creciente según el siguiente criterio:

- > **Nivel 1- Incipiente:** los saberes específicos de 4° año de la Educación Primaria no fueron incorporados aún a la composición textual. Se denomina “incipiente” a este primer nivel de desempeño pues en la escritura se percibe todavía la exploración de procedimientos lingüísticos necesarios para construir el texto requerido, pero no se ponen en práctica aún.
- > **Nivel 2 – Básico:** los textos ubicados en este nivel de desempeño utilizan los aprendizajes específicos del 4° año de la escolaridad, pero sin haber sido afianzados en forma completa. Puede observarse que no existe aún una apropiación para utilizarlos en su escritura por parte del estudiante.
- > **Nivel 3 – Satisfactorio:** en este nivel, las producciones escritas ponen en juego los saberes prescriptos por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para 4°.
- > **Nivel 4 – Avanzado:** los textos ubicados en este último nivel exhiben recursos, procedimientos y saberes lingüísticos que superan los requerimientos propios del 4° año de la escolaridad.

DESCRIPTORES POR INDICADOR Y NIVELES DE DESEMPEÑO

Cada nivel contó con un descriptor por indicador. Los descriptores consisten en la formulación de los detalles que fundamentan y permiten definir el nivel de desempeño en que se ubica la producción.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de cómo se organizan los diferentes elementos de una rúbrica (correspondiente en este caso al Dominio Discursivo de esta evaluación). En el apartado “Resultados por Indicador” se podrá acceder a la totalidad de las rúbricas de codificación correspondientes a las tres Dimensiones utilizadas.



TABLA 1.3 EJEMPLO DE RÚBRICA CON SUS INDICADORES, DESCRIPTORES Y NIVELES DE DESEMPEÑO

| DIMENSIÓN DISCURSIVA | | | | |
|--|--|---|---|---|
| INDICADORES | NIVELES DE DESEMPEÑO | | | |
| | Nivel 1 Incipiente | Nivel 2 Básico | Nivel 3 Satisfactorio | Nivel 4 Avanzado |
| 1. Alineamiento con la consigna | No se corresponde con el inicio dado. | Se corresponde escasamente con el inicio dado. Intenta retomar personajes o el conflicto pero no ambos. | Se corresponde escasamente con el inicio dado. Intenta retomar personajes o el conflicto pero no ambos. Se corresponde con el inicio dado (retoma personajes y conflicto). | Se corresponde total y adecuadamente con el inicio dado. Desarrolla el conflicto original a través de varias acciones y lo cierra correctamente. Aunque inserte nuevas complicaciones, estas son funcionales al conflicto original. |
| 2. Propósito o intención comunicativa | No cuenta una historia. No se despliega la temporalidad. | Presenta hechos no verosímiles. No se despliega la temporalidad o es escasa o se hace de manera confusa. No presenta de manera completa la estructura típica de la narración. | Presenta hechos verosímiles. Se despliega la temporalidad o se hace con cierta ambigüedad. Presenta la estructura típica de la narración aunque no demuestre solidez en la conformación de sus partes. Puede incorporar algún rasgo de otros tipos textuales. | Presenta hechos verosímiles. Se despliega la temporalidad correctamente. Presenta la estructura típica de la narración con solidez y un cierre claro. Puede incorporar segmentos de otros tipos textuales acordes con la intención comunicativa. |
| 3. Género discursivo | La escasa elaboración impide clasificar al texto dentro del género literario cuento. | Escribe una narración con apenas un recurso literario. | Escribe un cuento: utiliza 2 recursos literarios. | Escribe un cuento. Para ello utiliza 3 o más recursos literarios. |

En definitiva, la corrección por rúbricas hace posible evaluar los distintos aspectos de la composición textual. El análisis del caso que sigue⁸ ilustra cómo una misma producción escrita puede manifestar excelentes niveles de desempeño en algunos aspectos y muy pobres en otros; es decir que un mismo texto puede presentar diferentes niveles de desempeño en diferentes aspectos relativos a la escritura. Primero se presenta el texto y a continuación la aplicación de la rúbrica correspondiente (el desglose de los 14 indicadores que componen las diferentes dimensiones, más el nivel de desempeño asignado para cada uno).

⁸ La transcripción de las producciones de los estudiantes, en este y todos los casos que aparecen en el presente documento, se realiza en forma textual, por tratarse de una publicación destinada al análisis de la escritura. Es decir que aparecen los textos tal como fueron producidos, con sus aciertos y errores de todo tipo (ortografía, puntuación, segmentación de palabras, repeticiones, etc.). Las que fueron producidas exclusivamente en imprentas mayúsculas también fueron transcritas conservando esa elección. Para leer las producciones, se recomienda ubicarse en la mirada del docente que realiza esfuerzos por comprender enunciados que no cumplen con las convenciones lingüísticas que toda comunicación escrita requiere para una lectura fluida.

EQUIPOS DE CORRECTORES Y SUPERVISORES

En primera instancia se reunió a un equipo de 10 supervisoras, quienes tuvieron jornadas de capacitación durante las cuales se les brindaron aspectos teóricos y prácticos referidos a la evaluación. Esto permitió no solo el entrenamiento del personal, sino también revisar y ajustar la "Guía para el Corrector" y la plataforma de codificación.

El equipo federal de correctores fue conformado a través de una Convocatoria Federal. A todos los interesados se les envió: a) la "Guía para el Corrector" (con el marco teórico, las rúbricas, ejemplos de cada indicador y desempeños, un glosario de términos técnicos y la bibliografía correspondiente y las instrucciones sobre cómo codificar) y b) un link con clave para acceder a un tutorial sobre el manejo de la plataforma virtual.

Los aspirantes a correctores debieron realizar el procedimiento de codificación sobre 8 evaluaciones reales (elegidas de la muestra de respondientes). Este conjunto de evaluaciones fue el mismo para todos los aspirantes. El equipo de supervisoras consensuó cuáles eran las puntuaciones "ideales" para ellas en cada uno de los indicadores, y contra estas puntuaciones se contrastaron las realizadas por los aspirantes. Se estableció un ranking (u orden de mérito) de los postulantes, entendiendo que una mayor similitud entre sus puntuaciones y las otorgadas por el grupo experto, implica mejor desempeño.

Se seleccionaron a los 70 mejores candidatos, garantizando que al menos hubiera un representante por provincia. Se previó que cada corrector recibiera un volumen de aproximadamente 100 evaluaciones, que les serían distribuidas a lo largo de cuatro semanas. La tarea diaria consistió en codificar 5 evaluaciones, para cumplir con cuotas de 25 evaluaciones semanales. Cada supervisor tuvo a cargo 7 correctores que le fueron asignados aleatoriamente.

EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE UNA PRODUCCIÓN ESCRITA

el caballo y sus deseos

Un día de otoño... el caballo quería mucho yervarlas a pcear enton ses fue a ber al gran caballo (osea el mas savio) y le pregunto:

- o gran caballo tu me dirias donde se encuentra al dios de los deceos.

Y le respondió:

- es un camino muy peligroso, primero tienes que atravesar el bosque de los carnivoros des pues la cueva de los vampiros y porfin encontraras al dios de los deseos.

el caballo rapido corrió por el bosque de los carnivoros despues fue ala cueva de los vampiros y porfin lleo al dios de los deseos y le dijo:

señor de los deseos te pido que todas las ormigas paseen con migo y le respondió sí cumplire tu deseo, volvió y cada día le pedían que las yervara a pcear. FIN

TABLA 1.4 EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE UNA PRODUCCIÓN ESCRITA A TRAVÉS DE LA RÚBRICA DE CODIFICACIÓN

| DIMENSIONES | INDICADORES | NIVELES DE DESEMPEÑO |
|---|------------------------------------|----------------------|
| Discursiva | Alineamiento con la consigna | 4 – Avanzado |
| | Propósito o intención comunicativa | 4 – Avanzado |
| | Género discursivo | 4 – Avanzado |
| Textual | Coherencia (Sentido global) | 4 – Avanzado |
| | Coherencia (Tiempos verbales) | 4 – Avanzado |
| | Cohesión (Referencialidad) | 4 – Avanzado |
| | Cohesión (Conectores) | 4 – Avanzado |
| De las convenciones lingüísticas | Legibilidad* | 4 – Avanzado |
| | Uso del espacio** | 3 – Satisfactorio |
| | Ortografía | 1 – Incipiente |
| | Segmentación de palabras | 2 – Básico |
| | Puntuación | 3 – Satisfactorio |
| | Mayúsculas | 1 – Incipiente |
| | Morfosintaxis | 4 – Avanzado |

CUESTIONARIOS COMPLEMENTARIOS

Los Cuestionarios Complementarios que acompañaron la Evaluación de Producción escrita narrativa de 4º fueron dos: el del estudiante y el del docente.

CUESTIONARIO DE LOS ESTUDIANTES

El Cuestionario del Estudiante se llevó a cabo luego de la producción escrita y tuvo por finalidad recoger información sobre hábitos de lectura, atendiendo a una descripción autoperceptiva de qué, cómo y cuándo leen los niños.

Se consideró relevante indagar acerca de los hábitos de lectura de los estudiantes que formaron parte de la muestra evaluada de 4º año de la Educación Primaria con la finalidad de poder contextualizar y enmarcar los resultados obtenidos. Esta decisión está sostenida en que “las distintas modalidades del sistema lingüístico actúan como subsistemas dinámicos e interdependientes, en los cuales cada uno estimula y nutre a otros” (Condemarin; 1984;10). Lectura y escritura son procesos complejos y de segundo orden, que -con diferencias y semejanzas- muestran su dependencia dentro de un sistema común: la lengua. El desempeño en una habilidad se correlaciona positivamente con el rendimiento en otras destrezas de lenguaje. El mejor rendimiento en un subsistema tiene su influencia positiva en el otro, y ambos están vinculados con el deseo y la necesidad de comunicación inherente al sujeto.

El cuestionario del estudiante estuvo pensado y estructurado a partir de cuatro dimensiones. En una primera parte, las preguntas estuvieron dirigidas a dar cuenta de la composición socio-demográfica de los estudiantes que realizaron la evaluación. En este primer apartado se indagó acerca del sexo y la edad de los participantes. En una segunda etapa, se vinculó un conjunto de

tres preguntas que referían al gusto que tienen los estudiantes por la lectura, la dificultad/facilidad que perciben al entrar en contacto con la lectura y la preferencia por el género de cuento que les gusta leer. Así mismo, los estudiantes respondieron preguntas sobre los hábitos y modalidad de lectura en sus escuelas. Se indagó, acerca de cómo se lee, quién lee y bajo qué formato se presentan las actividades pedagógicas de lectura, en el contexto escolar. Para finalizar, se exploró acerca de las costumbres y prácticas en los hogares de los estudiantes en relación a la lectura. Algunas preguntas se vincularon con las prácticas/hábitos de lectura y los libros en el hogar, mientras que otras estuvieron dirigidas a conocer el incentivo de las familias hacia los estudiantes para favorecer sus prácticas de lectura⁹.

CUESTIONARIO DE LOS DOCENTES

El "Cuestionario del Docente", buscó caracterizar a los docentes de los estudiantes que respondieron la evaluación en función de algunas de sus características sociodemográficas, su nivel de formación, percepciones, prácticas pedagógicas y hábitos lectores.

El cuestionario del docente estuvo estructurado en cinco dimensiones. En un primer lugar, se relevó información sociodemográfica, antigüedad en la institución en la que trabajan y su formación académica. En segundo lugar, el cuestionario indagó acerca de sus prácticas de lectura, tipo de textos que leyeron en el último tiempo y los criterios personales que utilizan para la selección de los textos que leen en el ámbito personal.

A continuación, el cuestionario contenía una batería de preguntas para indagar acerca de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura y la escritura que proponen los docentes en la escuela: el tipo de textos que ofrecen a sus estudiantes y los criterios de selección de los mismos y qué actividades previas y posteriores realizan sobre la lectura que se proponen a los estudiantes. A través de estas preguntas, se buscó conocer, no solamente cuáles son las prácticas cotidianas de los docentes en relación a la lectura, sino también aquellas que consideran oportunas para fomentar el aprendizaje de los estudiantes y cuáles consideran que deberían actualizar, mejorar y cambiar.

Para finalizar el cuestionario, los docentes contestaron acerca de los problemas y las dificultades que consideran que obstaculizan los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

La riqueza de la información recogida se debe, en parte, al hecho de que las preguntas fueron muy específicas al referirse al trabajo docente en un año escolar determinado (4º año) y a un área específica del currículum (Prácticas del Lenguaje). Además, este cuestionario resulta interesante ya que permite analizar la visión de los docentes sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, en relación a la voz de sus estudiantes. Esta información brinda insumos para pensar y repensar prácticas de cara a promover procesos de enseñanza que acompañen y dialoguen con los gustos e intereses de los estudiantes.

⁹ Para mayor detalle ver Cuestionario Complementario al Estudiante en Anexo II.

2. COBERTURA Y ALCANCE

Como ya se indicó, el universo bajo estudio estuvo constituido por estudiantes de 4º año en escuelas de Educación Primaria de gestión estatal y privada de la Argentina.

En cuanto a las características del diseño de la muestra, la misma estuvo conformada por 255 escuelas. Se trató de una muestra probabilística, estratificada y bi-etápica. Para su armado, se recurrió al listado de escuelas primarias con matrícula en 4º año confeccionado por la DINIE (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa) a partir del Relevamiento Anual 2016 (RA 2016). De este modo, las unidades de primera etapa fueron las escuelas con matrícula en 4º año y las de segunda etapa, las secciones.

En cuanto a la primera etapa, la estratificación del marco de muestreo se realizó por región -agrupando jurisdicciones por el tamaño de matrícula en 4º año de la misma y la región geográfica- y por sector de gestión. Por otro lado, los estratos geográficos se sub-dividieron a su vez según el tamaño de la escuela (medido en matrícula en el año bajo estudio). Se definieron dos tramos de tamaño por región y sector de gestión.

Finalmente, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

TABLA 2.1. CUADRO DE ESCUELAS SELECCIONADAS SEGÚN REGIÓN Y SECTOR

| REGIÓN | ESCUELAS SELECCIONADAS | |
|--|------------------------|---------|
| | Estatal | Privado |
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | 4 | 11 |
| Gran Buenos Aires | 16 | 37 |
| Buenos Aires interior | 15 | 19 |
| Córdoba | 9 | 10 |
| Catamarca/ Santiago/ Tucumán/ La Rioja | 20 | 6 |
| San Juan/ San Luis | 5 | 3 |
| Chubut/ Neuquén/ Río Negro | 6 | 3 |
| Entre Ríos | 4 | 4 |
| Chaco/Formosa | 12 | 2 |
| Salta/Jujuy | 11 | 3 |
| Mendoza | 6 | 4 |

| REGIÓN | ESCUELAS SELECCIONADAS | |
|---------------------|------------------------|------------|
| | Estatal | Privado |
| Santa Cruz | 2 | 1 |
| La Pampa | 2 | 1 |
| Santa Fe | 8 | 8 |
| Corrientes/Misiones | 16 | 4 |
| Tierra del Fuego | 2 | 1 |
| TOTAL | 138 | 117 |



Las unidades de primera etapa se seleccionaron mediante muestreo sistemático, previo ordenamiento por jurisdicción (variable de estratificación implícita), con probabilidad de selección proporcional a la matrícula registrada de la escuela en 4° año.

La selección de la sección a evaluar en cada escuela seleccionada se hizo sobre un padrón actualizado de secciones de cada una de las escuelas elegidas, enviado por las jurisdicciones luego de recibir el listado de la muestra de escuelas. En esta instancia, se ajustó la muestra de escuelas, dado que -en particular en el sector rural- las jurisdicciones informaron de escuelas que no tenían matrícula o habían sido dadas de baja con posterioridad al cierre de RA utilizado como marco de muestreo.

Para las unidades de segunda etapa (secciones), se realizó una selección equiprobable de una sección en cada escuela seleccionada.

Al momento de la evaluación se encuestó a la totalidad de los estudiantes presentes en la sección.

ALCANCE DE LA MUESTRA

La evaluación se administró a 5001 alumnos, de los cuales 136 respondieron solamente el cuestionario complementario, 3 resolvieron solamente la producción escrita y 4760 resolvieron la producción escrita y el cuestionario complementario. El resto de las evaluaciones se presentaron en blanco. A continuación, se presenta un cuadro con las cantidades y porcentajes:

TABLA 2.2. CANTIDADES Y PORCENTAJES DE EVALUACIONES REALIZADAS EN FORMA TOTAL, PARCIAL O EN BLANCO

| ESTADO | CANTIDAD | % |
|-------------------------------------|-------------|--------------|
| Resueltas totalmente | 4763 | 95,3 |
| Sólo producción escrita | 3 | 0,06% |
| Solo Contexto (Cuestionario) | 102 | 2,0 |
| Vacío en su totalidad | 136 | 2,7 |
| TOTALES | 5001 | 100,0 |

Del total de evaluaciones en las que el estudiante contestó la consigna de producción escrita (4763), menos del 1% no pudieron ser puntuadas por ser ilegibles.¹

¹ Se insistió a los correctores y supervisoras en que hicieran los mayores esfuerzos por entender la caligrafía, en la concepción de que todo estudiante tiene derecho a que su producción sea considerada más allá de sus dificultades. La plataforma virtual de codificación contó con una lupa que agrandaba la letra del estudiante y permitió mayor claridad en la interpretación de qué efectivamente había escrito. El criterio de corrección fue considerar como "ilegible" solo aquellos casos verdaderamente imposibles de leer. Para los casos confusos, las rúbricas contaron con el Indicador 8 "Legibilidad", que determinaba cuánto de todo lo escrito era ilegible.

TABLA 2.3. PORCENTAJES DE PRODUCCIONES SEGÚN SU LEGIBILIDAD

| ESTADO | CANTIDAD | % |
|----------------|-------------|--------------|
| Legible | 4730 | 99,3 |
| Ilegible | 33 | 0,7 |
| TOTALES | 4763 | 100,0 |

Por otro lado, se procedió a clasificar las producciones legibles según su extensión. De esta manera se separaron aquellas que no alcanzaban los tres renglones de desarrollo. Este último grupo no fue codificado bajo las mismas rúbricas que el resto de las pruebas, ya que su calidad de casi “no textos”, impedía aplicar las mismas categorías que al resto de las producciones (en otro apartado se presentarán sus características). De este modo, del total de alumnos que resolvieron la producción escrita narrativa (4730), un elevado porcentaje (91,6%) produjo textos de una extensión adecuada al tipo de tarea que se requería, un pequeño porcentaje produjo breves textos de 3 a 6 renglones (7,2%) y solo un 1,2% escribió menos de tres renglones.

TABLA 2.4. PORCENTAJES SEGÚN LA EXTENSIÓN DE LAS PRODUCCIONES

| ESTADO | CANTIDAD | % |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Siete o más renglones | 4335 | 91,6 |
| De 3 a 6 renglones | 340 | 7,2 |
| Menos de 3 renglones | 55 | 1,2 |
| TOTALES | 4730 | 100,0 |

En conclusión, 4675 alumnos fueron puntuados dado que sus evaluaciones contenían 3 renglones o más.

En cuanto al tipo de letra, los estudiantes la eligieron libremente para elaborar sus producciones, ya que la consigna no lo prescribía. Las caligrafías podían ser clasificadas en cuatro categorías: cursiva, imprenta, oscilante sin justificar y oscilante justificada. Los resultados arrojaron que la frecuencia en el uso de cursiva e imprenta es similar (44,4% escogió la primera y 41,3% la segunda). El uso alternado entre cursiva e imprenta de manera justificada se dio únicamente en el 4,8% de los estudiantes, mientras que el uso alternado sin justificar se dio en el 9,5% de los casos.

A continuación, se ofrece el cuadro correspondiente, con los porcentajes obtenidos. Y en el apartado “Interpretación de desempeños por Indicador” se explicará la importancia de haber relevado este aspecto de la producción escrita.

TABLA 2.5. PORCENTAJES DE EVALUACIONES SEGÚN CALIGRAFÍA UTILIZADA POR LOS ESTUDIANTES EN SUS PRODUCCIONES, SOBRE EL TOTAL DE LAS PRUEBAS LEGIBLES DE MÁS DE TRES RENGLONES

| TIPO DE LETRA | PORCENTAJE % |
|--------------------------|--------------|
| Cursiva | 44,4 |
| Imprenta | 41,3 |
| Oscilante sin justificar | 9,5 |
| Oscilante justificada | 4,8 |

3. DESEMPEÑOS

DESEMPEÑOS GENERALES

DESEMPEÑOS POR DIMENSIÓN EVALUADA

DESEMPEÑOS POR INDICADOR Y NIVEL

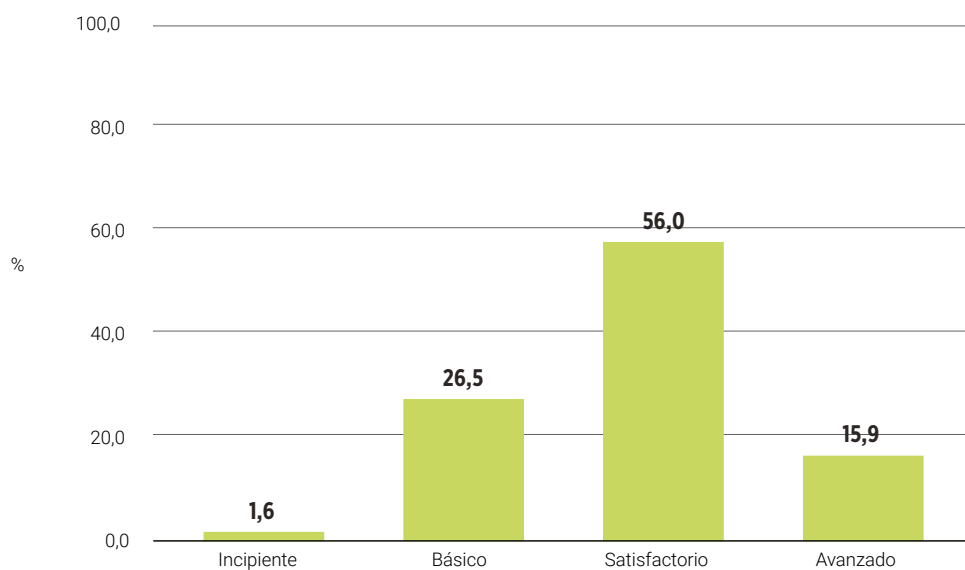
EJEMPLIFICACIÓN

DESEMPEÑOS GENERALES

El nivel de desempeño global es una medida síntesis del rendimiento del estudiante en las diferentes dimensiones: discursiva, textual y de convenciones lingüísticas. La dimensión discursiva y la textual aportan cada una el 36% al puntaje global, mientras que la dimensión convenciones lingüísticas aporta el 28% restante. Se trata entonces de un promedio ponderado de las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones.

A continuación, podrán conocerse los resultados a nivel general y luego se profundizará sobre los desempeños de los estudiantes en las tres dimensiones antes expuestas.

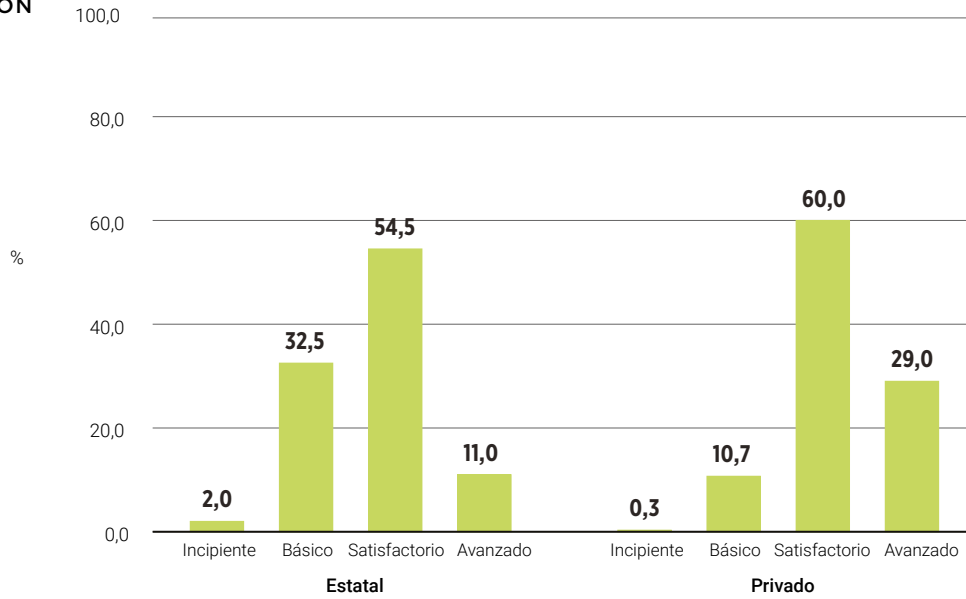
GRÁFICO 3.1. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL ALCANZADO



Fuente: Aprender 2017

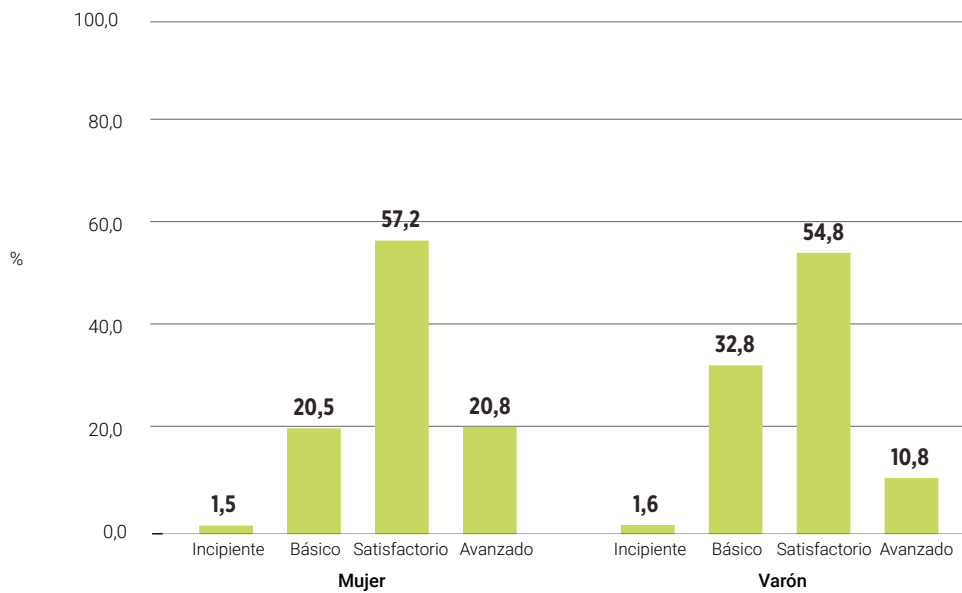
Considerando el índice de nivel de desempeño global, el 71,9% de los estudiantes lograron alcanzar los niveles Satisfactorio/Avanzado a la hora de desarrollar la consigna propuesta. Si se observan los resultados según sector de gestión, el porcentaje de estudiantes que alcanzan los niveles más altos en el sector privado es de 89%, mientras que en el sector estatal es de 65,5%.

GRÁFICO 3.2. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL ALCANZADO POR SECTOR DE GESTIÓN



Según la variable sexo, encontramos que, para los niveles Incipiente y Satisfactorio, los porcentajes obtenidos no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, las diferencias sí son significativas – con un 95% de confianza - en el nivel Básico y en el Avanzado. En esta última categoría, la de mejor rendimiento, halló al 20,8% de las mujeres respondientes, mientras que los varones que alcanzan la misma representan el 10,8%.

GRÁFICO 3.3. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL ALCANZADO POR SEXO



DESEMPEÑOS POR DIMENSIÓN EVALUADA

En este apartado se presentan los niveles de desempeño obtenidos en cada una de las tres dimensiones evaluadas.

El mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en los niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en las tres dimensiones. Además, los porcentajes de estudiantes en cada uno de los cuatro niveles de desempeño son similares en las tres dimensiones. Esto permite estimar que -en el marco de la consigna evaluada (texto narrativo con inicio dado) y para la muestra considerada- la mayoría de los estudiantes (más del 65 %):

- > logra identificar adecuadamente los requerimientos de la situación comunicativa y resolver los problemas retóricos que le atañen (Dimensión Discursiva);
- > cuenta con saberes textuales locales y globales que le permiten concebir su escrito como un texto coherente y cohesivo (Dimensión Textual);
- > emplea normas y reglas gramaticales y ortográficas para producir un texto correcto desde el punto de vista del registro escrito formal (Dimensión de las Convenciones lingüísticas).

Desde hace ya más de 30 años, tanto en las prescripciones curriculares como en las prácticas pedagógicas, el enfoque para la enseñanza-aprendizaje privilegia perspectivas vinculadas a lo textual y lo comunicativo. La didáctica de la escritura afín con esta perspectiva señala que cada género discursivo debe ser enseñado de manera específica y que lo que se aprende en un género puede no servir para otro. Los estudiantes incorporan nociones locales y globales de la composición textual en función de géneros discursivos y tipos textuales determinados.

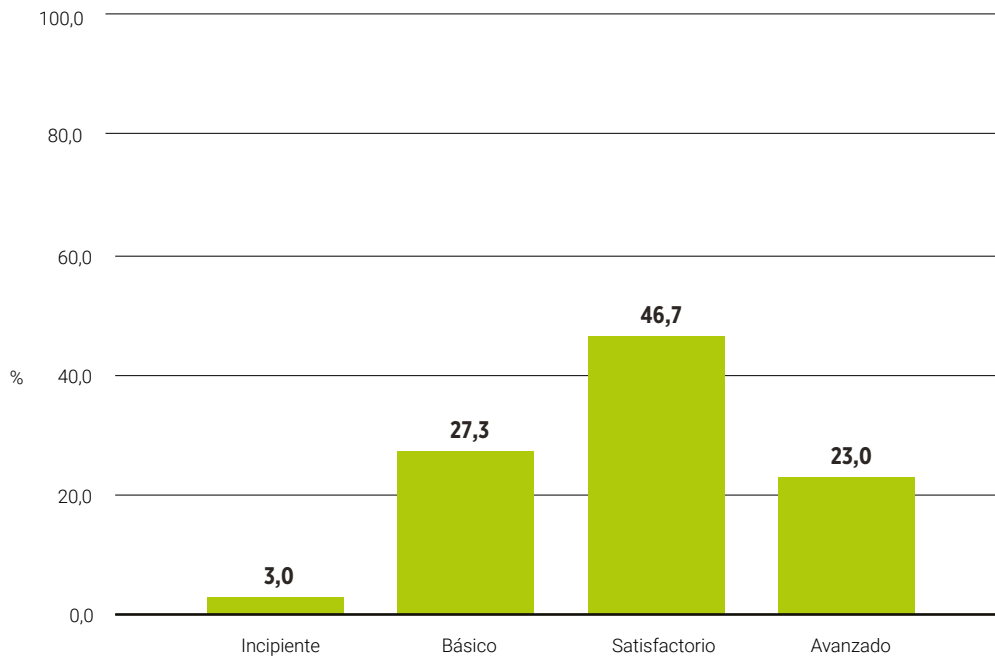
Un estudiante-escritor que conoce los enunciados característicos del cuento y las convenciones discursivas específicas, puede distraer parte de su trabajo cognitivo en cuestiones relativas a la construcción sintáctica y la normativa. Es probable que en géneros con menor tradición pedagógica y, por lo tanto, con menor frecuentación por parte de los estudiantes, los desempeños pudieran ser menores en aspectos gramaticales y normativos.

De todos modos, los desempeños en la Dimensión Convenciones Lingüísticas, deben ser considerados con cierta cautela, ya que dentro de esta dimensión se agrupan aspectos de distinto nivel de dificultad para el estudiante de 4º. Por ejemplo, "Legibilidad", "Uso del espacio" y "Segmentación de palabras" son aspectos en los que es muy probable que el estudiante no presente dificultades dado que se trata, en general, de cuestiones consolidadas en el Primer Ciclo de la escolaridad. Otros aspectos como "Mayúsculas" o "Puntuación" (solo el 37,2% alcanzaron niveles Satisfactorio y Avanzado) presentan mayores dificultades, dado que se trata de nociones a afianzar en el Segundo Ciclo. Para un detalle más minucioso, se sugiere observar el apartado "Desempeños por Indicador y Nivel. Ejemplificación", donde se desglosa la información, para tener una apreciación más rigurosa en cuanto a las dificultades y fortalezas de los estudiantes.

DIMENSIÓN DISCURSIVA

Solo un 3,0% de los estudiantes se ubicó en un nivel incipiente de desarrollo de saberes relativos al tipo textual narrativo y al género discursivo cuento. Un 69,7% alcanzó nivel de desempeño Satisfactorio o Avanzado.

GRÁFICO 3.4. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL ALCANZADO EN DIMENSIÓN DISCURSIVA



Fuente: Aprender 2017

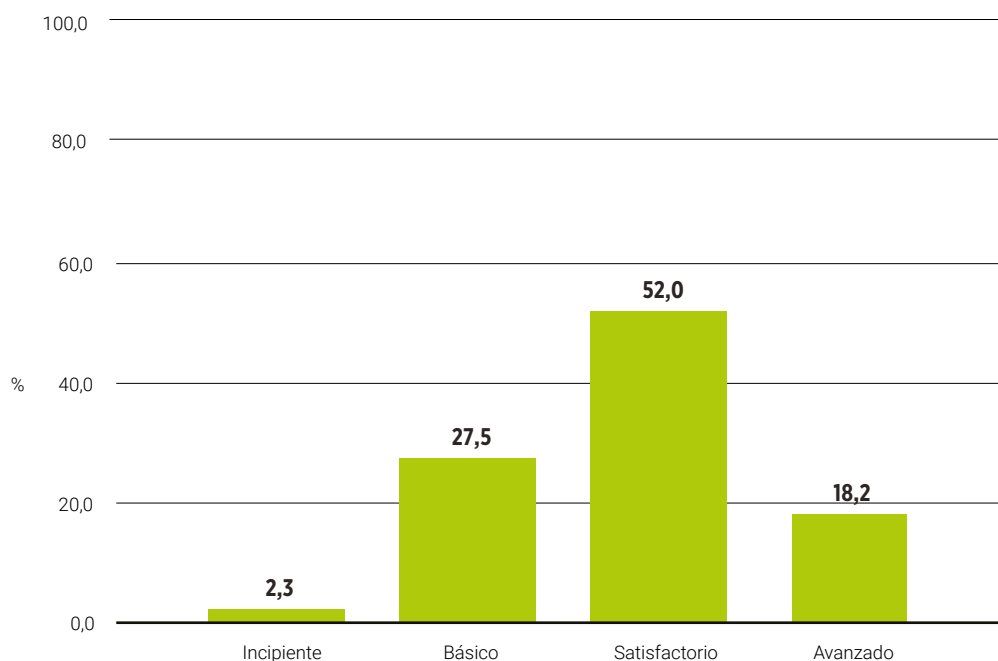
Aún los escritores menos expertos manifiestan conductas lectoras y de escritura a través de formas que consideran apropiadas a las tradiciones de su comunidad lingüística. La escritura como una práctica social en general asociada a la escolarización, se plasma de acuerdo con las características consideradas como legítimas dentro de un espacio social determinado¹. Además de reflejar dichas tradiciones, los escritores reflejan en sus textos representaciones sobre sí, sobre sus destinatarios y sobre la finalidad de lo que están produciendo. Por esta razón, ha sido interesante evaluar la Dimensión Discursiva y observar los desempeños obtenidos por los participantes de la muestra.

¹ Estas ideas provienen del sociólogo Pierre Bourdieu (2009), quien establece la noción de "habitus". Se entiende como las "disposiciones" para actuar, pensar y sentir, acordes con su posición social. Existen pautas de conductas e ideas sobre la realidad que se internalizan y regulan las acciones sociales, de las que la escritura forma parte. En una comunidad discursiva, según Maingueneau (1989), las formas de producción y comprensión de los discursos adquieren características peculiares que le permiten a los hablantes (o escritores) diferenciarse de otros grupos. Los discursos son interpretados en base a reglas que la comunidad comparte. Las comunidades discursivas tienen agentes que adoptan roles diferentes y hay instituciones en las que depositan legitimidad.

DIMENSIÓN TEXTUAL

Solo un 2,3% de los estudiantes se ubicó en un nivel de desempeño Incipiente con respecto al desarrollo de saberes que le permitan utilizar recursos lingüísticos para lograr un texto cohesivo y coherente. Mientras que el 70,2% alcanzó los niveles más altos.

GRÁFICO 3.5. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN DIMENSIÓN TEXTUAL



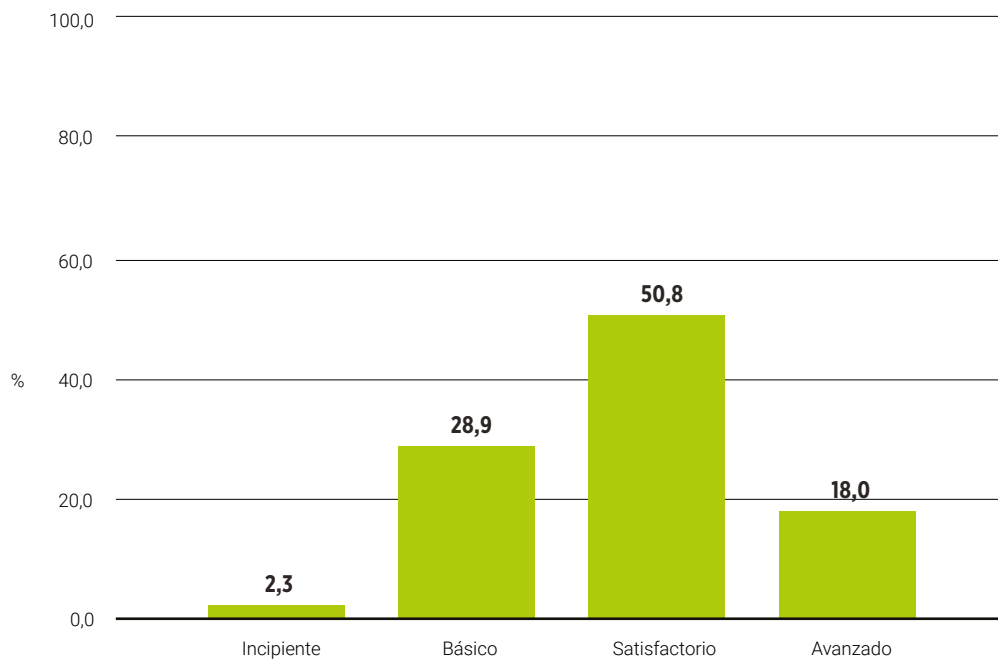
Fuente: Aprender 2017

El reconocimiento del tipo textual es algo esencial para la composición. Las pautas de composición textual (estructura, progresión temática, vocabulario adecuado, uso de conectores típicos, etc.) constituyen un conocimiento adquirido en la práctica social de la lectura y la escritura. La lingüística textual ha estudiado formas de composición y ha clasificado el universo de los textos a través de propuestas de tipologías, dentro de las cuales la narración es un tipo básico y de adquisición temprana. Su enseñanza/aprendizaje formal e institucionalizado, de acuerdo con lo que arrojan los resultados, demuestran un logro alcanzado.

DIMENSIÓN DE LAS CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS

Solo un 2,3% de los estudiantes se ubicaron en un nivel de desarrollo Incipiente en la incorporación de normas y reglas del código de la lengua escrita. En cambio, el 68,8% mostró un buen manejo de estas convenciones.

GRÁFICO 3.6. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN DIMENSIÓN DE CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS



Fuente: Aprender 2017

Como ya se aclaró, esta dimensión incluye varios indicadores. Se sugiere remitirse al apartado "Desempeños por Indicador y Nivel. Ejemplificación" para un mejor análisis de los desempeños alcanzados por los estudiantes.

En conclusión, la similitud en los porcentajes alcanzados en los cuatro niveles de desempeño, en las tres dimensiones evaluadas, puede explicarse como una evidencia de la adopción de una perspectiva textual y comunicativa en la enseñanza-aprendizaje: las dificultades y logros se repiten, ya que la unidad de trabajo es el texto narrativo y no la palabra o la frase. Una vez más, esto solo puede afirmarse respecto de la narración y sería interesante observar qué ocurre con otros tipos y géneros.

DESEMPEÑOS POR INDICADOR Y NIVEL • EJEMPLIFICACIÓN

En este apartado se detallan los niveles de desempeño obtenidos por cada indicador en los distintos dominios. Además, a continuación de cada gráfico se brindan ejemplos extraídos de la plataforma de codificación, en todos los casos en que sea pertinente ilustrar. Debajo de cada ejemplo se efectúa una breve justificación del nivel asignado, con el objeto de que puedan observarse los criterios considerados.

Los ejemplos se transcriben en forma literal, es decir, tal como fueron producidos por los alumnos, conservando errores de redacción. La tipografía cursiva indica que el estudiante ha escrito en dicha letra y en el caso de que esté en imprenta, que lo ha hecho en esa modalidad. Algunos ejemplos se presentan escaneados de las producciones de los propios alumnos, y en los casos en los que no se comprende del todo bien la letra, se transcriben debajo.

La extensión del presente apartado y la exhaustividad en la ejemplificación de cada nivel (cuatro por cada indicador) responde a la necesidad de recuperar la información recogida en la plataforma de codificación y de presentar en producciones auténticas de los estudiantes cómo se manifiestan los resultados y categorizaciones que se efectúan en otros apartados. Por otra parte, la muestra ha sido codificada con tanta minuciosidad que el resultado final permite contar con una clasificación de variedad de producciones que muestran el amplio espectro de debilidades y fortalezas que pueden encontrarse en los escritos de los estudiantes de 4º año bajo una consigna como la utilizada. Es por ello que una mirada atenta a esta variedad de casos, puede resultar útil para quienes desde sus distintos roles trabajan en la mejora de la calidad educativa en el aspecto particular al que se dedica este dispositivo.

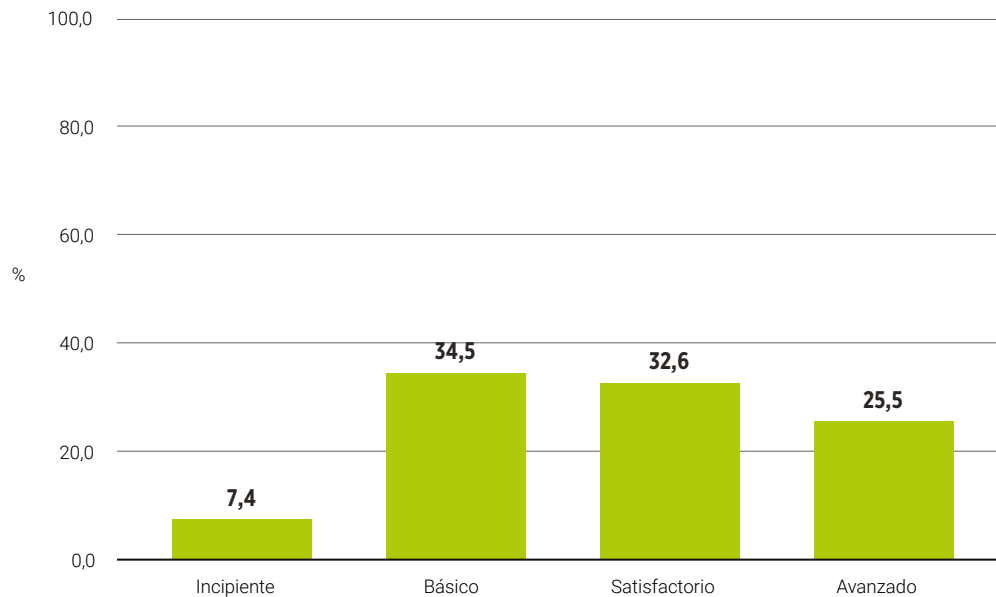
DIMENSIÓN DISCURSIVA

Los asteriscos en los descriptores indican que los términos señalados pueden ser consultados en el glosario, para que se tenga en cuenta el alcance y el sentido con que han sido utilizados.

INDICADOR 1: ALINEAMIENTO CON LA CONSIGNA

ESTE INDICADOR EVALUÓ LA CONTINUIDAD DE LAS PAUTAS DADAS EN LA CONSIGNA, EL DESARROLLO DEL INICIO DADO COMO DISPARADOR Y SI SE MANTUVO Y/O RETOMÓ LA PRESENCIA CENTRAL DE LOS PERSONAJES Y EL CONFLICTO PLANTEADO EN EL INICIO DADO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|---|---|---|---|
| Las oraciones no están conectadas entre sí. | Utiliza algunos conectores*. O en algunos casos se usan de manera incorrecta y/o sin variaciones (abuso de "y", "después", "entonces"). | Utiliza algunos conectores* correctamente en la mayoría de los casos (puede haber un error). Presenta variación, pero no toda la que el texto requiere. Por ejemplo, solo se usan temporales. | Utiliza correctamente los conectores* que el texto requiere, con variedad de ellos: temporales, causales, consecutivos, condicionales, etc. |

GRÁFICO 3.7. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN ALINEAMIENTO CON LA CONSIGNA

Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

No se corresponde con el inicio dado. No retoma personajes ni conflicto.

Bott de regreso a casa

Un día de otoño... había una vez un perro que se llamaba Bott y Bott tenía una dueña que se llamaba Clara, una vez Bott se escapó por que creía que su dueña la habían robado una persona mala con un ojo verde, pero cuando se escapó se quedó aterado en una reja de un jardín y se encontró con unas palomas que le ayudaron a salir de la reja le dijeron que pise y para atrás, y que pasó se pudo salir pero Clara estaba muy preocupada por todo al final me parece que encontraron a Bott pero no era otro perro, que lo habían atrapado unos cazadores, y Bott se encontró con una gata que lo ayudó hasta ir a la casa, y la gata la aceptaron y vivieron felices por siempre.

No se retoman datos del inicio dado. No aparecen los personajes ni desarrolla el conflicto planteado.

Nivel 2 - Básico

Se corresponde escasamente con el inicio dado. Intenta retomar personajes o el conflicto pero no ambos.

El caballo y la hormiga negra

Un día de otoño... el caballo blanco vio una hormiga negra y como el sabía que las hormigas eran inteligentes la dejó de mirar y siguió comiendo pasto. Al otro día seguía estando la hormiga negra y el caballo no la miró más, y al otro día seguía estando y el caballo decía dentro porque no hablaba que raro que la hormiga no racione y que siempre esté en el mismo lugar y resulta que estaba muerta y el caballo estaba triste porque era su amiga. Al otro día vino el dueño para cuidarlo porque se había huido de viaje y el dueño lo extrañaba mucho al caballo y el caballo cuando lo vio también el caballo se puso feliz de verlo. Pero al otro día encontró una hormiga negra y se hicieron muy amigos.

Retoma el personaje del caballo pero no recupera el conflicto, se instala uno nuevo, se inserta un personaje que no está relacionado con el inicial y se resuelve de manera inconexa.

Nivel 3 - Satisfactorio

Se corresponde con el inicio dado (retoma personajes y conflicto). No desarrolla el conflicto a través de varias acciones (presenta una única que lo cierra) o instala uno nuevo y abandona el original.

Las hormigas y el caballo

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño el caballo blanco decidió ir a dar un paseo con la hormiga y volvió a intentar pero se dan cuenta de todo y se van a marchar y siguió intentando siempre le no le va mal en la pata del caballo y se va por toda la hormiga gritando lo que le va a pasar.

las hormigas y el caballo

Un día de otoño... *el caballo blanco decidió encuciarce con baro y volvió a intentar pero no eran hormigas si no cucarachas y sigui a intentando siempre le salia mal as ta que logro y corio por toda la granja gritando lo logre lo logre si.*

Se retoman los personajes y se agregan las cucarachas, sin abandonar el conflicto inicial. No se explicita el cierre del conflicto inicial (llevar a pasear a una hormiga negra) pues aparentemente solo el caballo logra que las hormigas se suban. La resolución, en este sentido, es confusa.

Nivel 4 - Avanzado

Se corresponde total y adecuadamente con el inicio dado. Desarrolla el conflicto original a través de varias acciones y lo cierra correctamente. Aunque inserte nuevas complicaciones, estas son funcionales al conflicto original.

El caballo paseador de hormigas

Un día de otoño... *Las hormigas recolectaban comida porque venia una tormenta. Cuando lleo la tormenta, las hormiga se fuéron al refugio pero e rey hormiga se durmio. Y la tomenta los llebo asta el caballo blanco y el caballo viò ala hormiga.*

Y dijo el caballo - ¡uuuh una hormiga! ¿quieres pasiar?

Y dijo la hormiga - ¡no! Para voy a pensar si pero al refugio de hormigas.

Y el caballo dijo- ¡iiii!

Entonces pasaron por todos los refugios de hormigas. Y y encontraron la correcta pero lla tenian rey pero la hormiga le reto una batalla.

Pero el caballo no queria violencia. Y dijo el caballo - ¿porque no juegan a piedra papel o tigeria? Y gano la hormiga rey original y ahora el caballo pasea a todas las hormigas

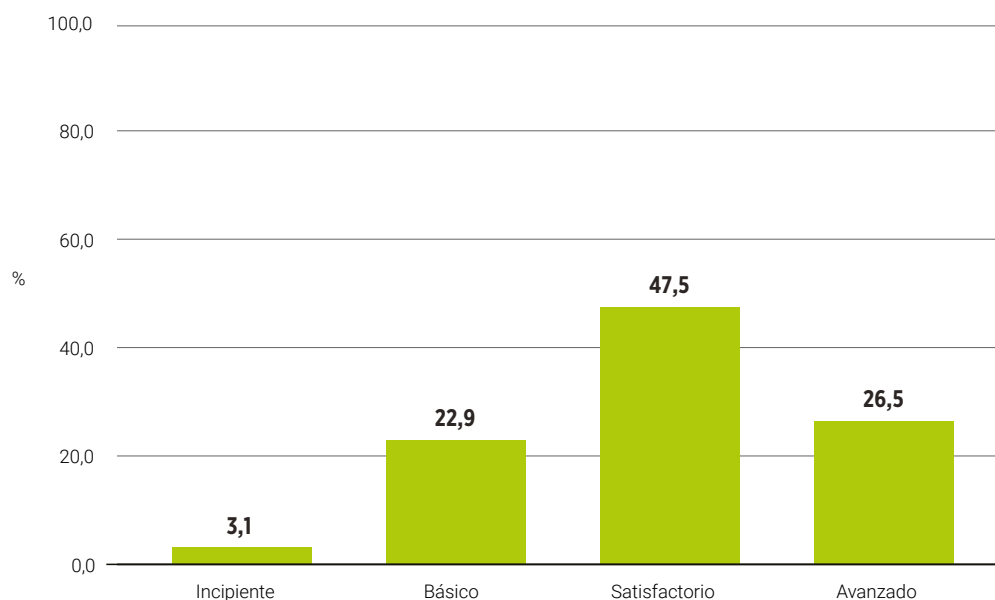
Se retoman los personajes. Se desarrolla el conflicto o complicación y se la concluye.

INDICADOR 2: PROPÓSITO O INTENCIÓN COMUNICATIVA

LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEBÍA SER UNA NARRACIÓN, CON UNA ESTRUCTURA QUE MOSTRARA SU DESARROLLO Y RESOLUCIÓN. PARA ELLO, DEBÍAN ESTAR PRESENTES ACCIONES QUE DESPLEGARAN LA TEMPORALIDAD ADECUADAMENTE Y SE MANTUVIERAN VEROSÍMILES EN EL MUNDO NARRADO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|--|--|
| No cuenta una historia. No se despliega la temporalidad. | Presenta hechos no verosímiles*. No se despliega la temporalidad o es escasa o se hace de manera confusa. No presenta de manera completa la estructura típica de la narración*. | Presenta hechos verosímiles*. Se despliega la temporalidad o se hace con cierta ambigüedad. Presenta la estructura típica de la narración* aunque no demuestre solidez en la conformación de sus partes. Puede incorporar algún rasgo de otros tipos textuales*. | Presenta hechos verosímiles*. Se despliega la temporalidad correctamente. Presenta la estructura típica de la narración* con solidez y un cierre claro. Puede incorporar segmentos de otros tipos textuales* acordes con la intención comunicativa. |

GRÁFICO 3.8. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN PROPÓSITO O INTENCIÓN COMUNICATIVA



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

No cuenta una historia. No se despliega la temporalidad.

El día más divertido de todos

*Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.**

Un día de otoño mi familia y yo estábamos comiendo helado y fuimos a un parque de diversiones, y fue divertido, nos subimos a los autos chocones, y choque y choque y más choque, se ve que muchos chicos quisieron estar, luego fuimos a la montaña rusa en la cual no termino bien. Porque al final vomitamos todos, luego fuimos a ganar un premio, tiramos la pelota y derribamos 3 botellas y gana un muñeco de Mickey Mouse. Nos fuimos a mi parte favorita. La alfombra mágica, se trata de que agarrabas una alfombra y te tirabas de un tobogán y fue la mejor de las actividades y después nos fuimos al circo a ver el payaso Pennywise era terrorífico pero divertido y hizo lo clásico de los payasos. Después nos dieron globos con formas diferentes. Luego nos fuimos al McDonald y comimos hamburguesas, luego fuimos al cine a ver la película It (Eso), No me asustó pero fue divertida después compramos donas y yo pedí de chocolate y mi familia pidió de diferentes sabores. Luego llegamos a casa y vimos un hombre vestido de mimo y fue impresionante porque hizo de que está en una caja que suba y el hombre también nos fuimos a dormir.

No hay una secuencia de acciones que narren una historia; se trata de una acumulación/enumeración de acciones que dan cuenta de una salida en familia pero no constituyen una historia con su típica estructura.

Nivel 2 - Básico

Presenta hechos no verosímiles. No se despliega la temporalidad o es escasa o se hace de manera confusa. No presenta de manera completa la estructura típica de la narración.

El caballo que queria pasear a una hormiga negra

Un día de otoño... el caballo logro pasear a una hormiga negra por el campo y la hormiga negra se va y el caballo blanco no la encuentra y busca desesperadamente a la hormiga y la encuentra y se van a la ciudad.

En la ciudad la gente lo miraba raro decian que era un señor disfrazado con una hormiga, y el caballo se fue de la ciudad se fueron a un bosque que no conocian el caballo blanco. Caminan un rato y siguieron caminando y adelante havia un animal era un loro y el caballo corrio y la hormiga se oculto en unos arbustos espinosos y el caballo se tropiesa con una piedra y sale lastimandose y despues lo curan.

No se desarrolla una complicación con su cláusula narrativa. Algunos elementos no son verosímiles con el mundo representado. Si bien se cumple con el objetivo de hacer avanzar el conflicto inicial, a partir de la llegada a la ciudad se acumulan acciones que no constituyen una secuencia que conduzca a un cierre.



Nivel 3 - Satisfactorio

Presenta hechos verosímiles. Se despliega la temporalidad o se hace con cierta ambigüedad. Presenta la estructura típica de la narración aunque no demuestre solidez en la conformación de sus partes. Puede incorporar algún rasgo de otros tipos textuales.

El caballo y la extrapintura

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño el caballo ~~comía~~ era blanco y me se parecía para nada a un tronco de árbol. Decidí ir a comprar pintura para marchar para pintarse la pata. Elegí el color y se pintó. Las hormigas me se dieron cuenta y se metieron a la pata del caballo. Al otro día el caballo Juan se fue a bañar porque como tenía la pata marchada ~~le~~ tenía que sacar. Juan se lo intentó sacar pero no podía era todo un problema. El caballo se fue a la pinturería para que le saquen lo de la pata. El señor de la pinturería le dijo: -No puedo porque esa pintura es la extrapintura de señores de limpieza le dijo: -yo tengo una esponja extralimpiadora. El caballo le respondió: ¿Me puedes sacar la pintura?.. y la señora le dijo que sí.

El caballo y la extrapintura

Un día de otoño... el caballo como era blanco y no se parecía para nada aun troco de árbol. Decidió ir a comprar pintura marrón para pintarse la pata. Llegó al campó y se pintó las hormigas no se dieron cuenta y se metieron a la pata del caballo. Al otro día el caballo Juan se fue a bañar porque como tenía la pata marrón se lo tenía que sacar. Juan se la intentó sacar pero no podía era todo un problema. El caballo se fue a la pintureria para que le saquen lo de la pata. El señor de la pintureria le dijo:

-No puedo porque esa pintura es extrapintura.

La señora de limpieza le dijo: - yo tengo una esponja extralimpieza, El caballo le respondió: -¿Me podes sacar la pintura?. Y la señora le dijo que si.

La historia cuenta hechos verosímiles con el mundo narrado, pero no resuelve adecuadamente la cláusula narrativa. La inconsistencia se produce pues instala el conflicto de la pintura y no retoma el inicial. Tampoco se ofrece una conclusión clara a la historia en general, ni en lo referente al conflicto original (llevar a pasear a una hormiga negra) ni al que el texto introduce (problema con la pintura). En definitiva, el texto introduce un nuevo episodio pero que no se vincula con el anterior, ni cierra adecuadamente ninguno de los dos conflictos planteados.



Nivel 4 -Avanzado

Presenta hechos verosímiles. Se despliega la temporalidad correctamente. Presenta la estructura típica de la narración con solidez y un cierre claro. Puede incorporar segmentos de otros tipos textuales acordes con la intención comunicativa.

El sueño del caballo y la hormiga

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

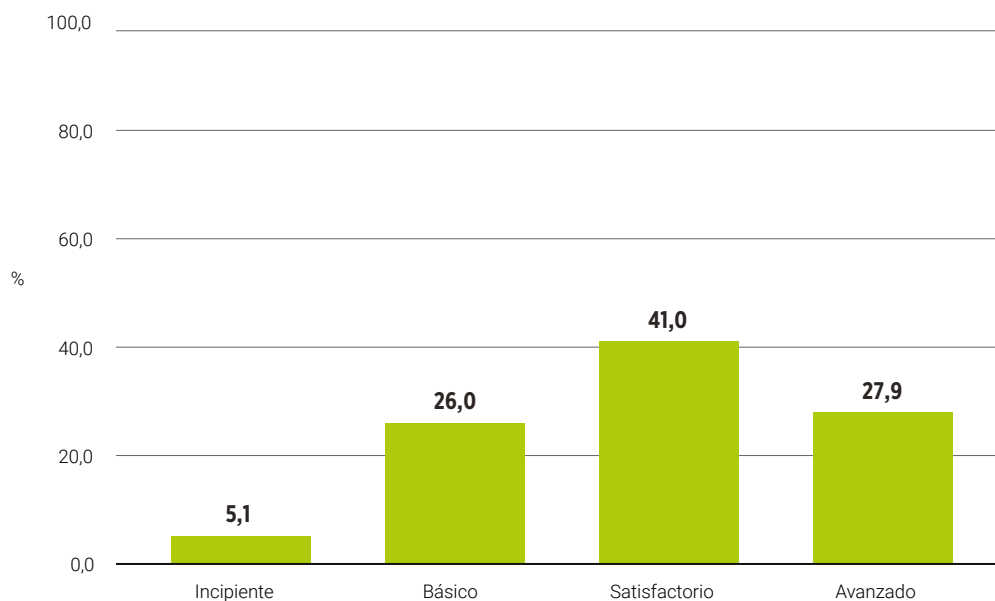
Un día de otoño el caballo salió a correr, cuando volvió de noche y pasó algo muy extraño, a el caballo le gustaba sentarse a ver las estrellas y vio de golpe una estrella fugaz y él rápidamente cerró los ojos y pidió, estrellita mi deseo es: llegar a pasear a una hormiga, y al día siguiente fue a ver si una hormiga se servía a su pata y no dio resultado pero había una hormiga que por desgracia nunca se había topado con el caballo, y digo por desgracia porque ella era valiente, buena y fuerte y además el sueño de esa hormiga era algún día ir a caballo por la praderas hasta que un día se conocieron y mutuamente se contaron sus sueños y todos los días cumplían sus sueños. y tres días, tres y esta historia termina así.

La historia es verosímil. Las acciones se relacionan adecuadamente para avanzar hacia un cierre. Se presenta el personaje de la hormiga, se desarrolla cuál es su deseo, y luego se hace converger ambas líneas narrativas hacia una conclusión que opera como cierre del conflicto inicial y del introducido. Se utiliza una bella fórmula de cierre para concluir la historia.

INDICADOR 3: GÉNERO DISCURSIVO

LA PRODUCCIÓN NARRATIVA DEBÍA PERTENECER AL GÉNERO DEL CUENTO. PARA ELLO FUE NECESARIO VERIFICAR LA PRESENCIA DE LOS RECURSOS LITERARIOS CARACTERÍSTICOS Y APROPIADOS PARA EL GÉNERO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|--|--|
| La escasa elaboración impide clasificar al texto dentro del género literario cuento. | Escribe una narración con apenas un recurso literario*. | Escribe un cuento: utiliza 2 recursos literarios*. | Escribe un cuento. Para ello utiliza 3 o más recursos literarios*. |

GRAFICO 3.9. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN GÉNERO DISCURSIVO

Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 -Incipiente

La escasa elaboración impide clasificar al texto dentro del género literario cuento.

La vida del caballo

Un día de otoño... una vez un caballo que pasaba todos los días en un campo cerca de la playa que en ese campo había muchos caballos y se echaban a dormir luego se despertaban y comían pasto todos los días debes de en cuando comía trigo y a la tarde comía manzana los amigos jugaban pero el caballo lautaro no quería jugar porque estaba enfermo Ya era muy de noche la madre marta lo llamaba para comer y luego tenía que dormir.

No se reconocen las características de un cuento: no se proponen personajes que lleven a cabo acciones para desarrollar una complicación. No hay una secuencia temporal reconocible, ni una cláusula, por lo que se acerca más a lo descriptivo. No se observa el uso de recursos literarios. La personificación, si bien está profundizada por el hecho de asignarles nombre a los personajes, ya está instalada desde la consigna.

Nivel 2 - Básico

Escribe una narración con apenas un recurso literario.

Las hormigas aventureras

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño se fueron a otro lugar para no tener

frío, se fueron otra casa en un lugar

calidóo

Después encontraron cangrejos dormiendo,

un cangrejo se despertó, quería averles

confundir alas hormigas pero se dieron

cuenta que estaban despiertas entonces

se mataron a los cangrejos

Y se fueron a su casa a dormir

Aparece una leve vinculación con el género narrativo ficcional a través de la incorporación de nuevos personajes que personifica (los cangrejos). Se puede observar una búsqueda del lenguaje literario en el título, a través del adjetivo "aventureras", pero los recursos literarios son escasos.

Nivel 3 -Satisfactorio

Escribe un cuento: utiliza 2 recursos literarios.

"EL CABALLO MONTADOR"

Un día de otoño... Las hormigas se subieron al caballo Pensando que era un tronco, Luego el caballo se dio cuenta que su sueño se habia echo realidad y enpeso a galopar. siguió, Luego paro y se encontró a una niña llamada Pilar. Pilar empieza a molestar al caballo, y el caballo salió corriendo y Pilar detras. Pilar gritaba muy fuerte al caballo. las hormigas, como el caballo iba demasiado rapido se calleron al suelo. Pilar se hacia la que lloraba y el caballo se sintio apenado y le fue a pedir perdon junto a las hormigas y fueron mejores amigos Para siempre

"FIN"

Se observa una interesante búsqueda del vocabulario (niña, apenado), un neologismo ("montador") y la incorporación de un personaje con nombre propio: Pilar. Se trata de un cuento con un cierre del conflicto.



Nivel 4 - Avanzado

Escribe un cuento. Para ello utiliza 3 ó más recursos literarios.

El caballo y las hormigas.

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño el caballo blanco dijo, bueno, ya que las hormigas son tan inteligentes, las invitaré a jugar a las escondidas a ver si me encuentran. El caballo fue a la casa de las hormiguitas, tocaba y tocaba la puerta y nadie le atendía; cuando se quiso sentar porque ya estaba cansado, abrieron la puerta. Las hormigas le preguntaron que andas haciendo acá el caballo le respondió: las vengo a invitar a jugar a las escondidas. Las hormigas furiosas le respondieron, era solo para eso tonto caballo, no te queremos ver más cerca de nuestra casa. Chau le dijeron las hormigas.

El pobre caballito se sintió muy arrepentido y triste a la vez. Dijo, yo voy a tener que desaparecer de este mundo y parece que el sueño se hizo realidad cerro los ojos y apareció en un mundo lleno de golosinas y el se convirtió en un unicornio muy feliz. Y saben que el vivió feliz con un montón de unicornios. (Fm)

Incorpora segmentos dialogales con varias líneas de intercambio y variados verbos de "decir". Introduce personajes (unicornios) y circunstancias (mundo lleno de golosinas) típicos de la ficción. Utiliza recursos habituales en la literatura infantil: diminutivos (hormiguitas), repeticiones (...tocaba y tocaba...). Aparece un comentario al final que se dirige al lector (¿Y saben qué?). El vocabulario (pradera) es también marca de escritura literaria.

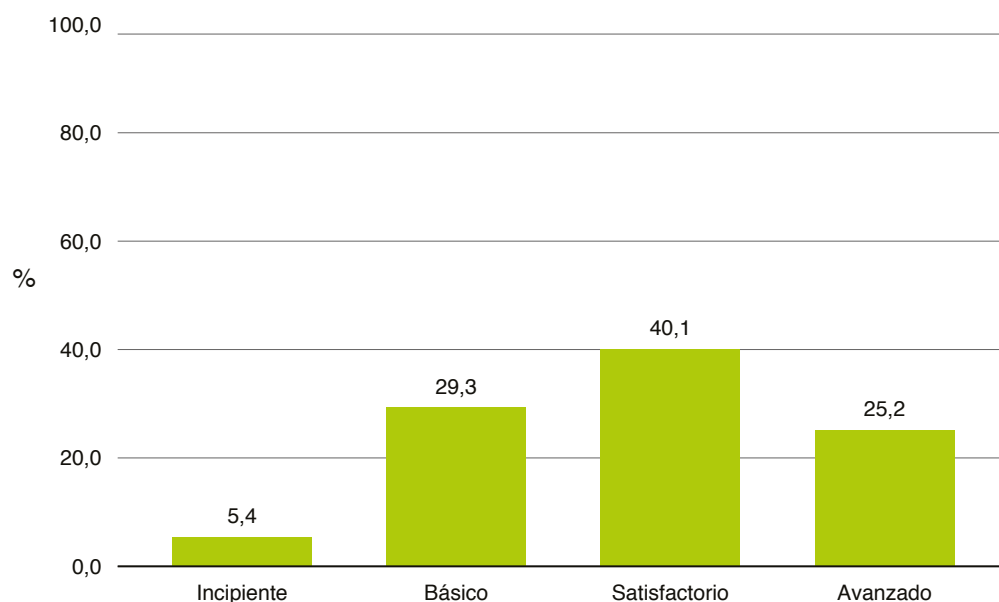
DIMENSIÓN TEXTUAL

INDICADOR 4: COHERENCIA (SENTIDO GLOBAL)

EN ESTE INDICADOR SE EVALUÓ LA CAPACIDAD DE SOSTENER EL TEMA A LO LARGO DE LA PRODUCCIÓN, EVITANDO DIGRESIONES Y MANTENIENDO SOLO LA INFORMACIÓN RELEVANTE Y PERTINENTE PARA LA HISTORIA, ASÍ COMO TAMBIÉN LA PRESENCIA O NO DE ELEMENTOS CONTRADICTORIOS, INCONEXOS O FUERA DE SENTIDO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|--|---|---|
| <p>No se puede identificar un mismo tema. La progresión temática no se da adecuadamente.</p> <p>Presenta ausencia de información relevante.</p> <p>Pueden aparecer reiteradas contradicciones.</p> | <p>Se sostiene el tema aunque con algunas digresiones* injustificadas. La progresión temática* se da parcialmente o es pobre (agrega solo un elemento). Pueden aparecer algunas contradicciones, datos inconexos o fuera de sentido.</p> | <p>Se sostiene el tema, aunque con una pequeña digresión* injustificada. La progresión temática* se da adecuadamente, con la incorporación de más de un elemento nuevo.</p> <p>Puede aparecer alguna contradicción.</p> | <p>Se sostiene el tema sin digresiones* injustificadas. La progresión temática* es adecuada al agregar varios elementos nuevos. Toda la información mencionada es relevante y pertinente.</p> <p>Puede aparecer alguna contradicción pero no relevante.</p> |

GRÁFICO 3.10. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN COHERENCIA SENTIDO GLOBAL



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

No se puede identificar un mismo tema. La progresión temática no se da adecuadamente. Presenta ausencia de información relevante. Pueden aparecer reiteradas contradicciones.

EL CABALLO BLANCO

Un día de otoño... EL CABALLO TUVO SU SUEÑO OTRA VESE Y LO TUVO OTRA VEZ SU SUEÑO. Y UN DIA EL CABALLO SE ECOTRO UNA ORMIGAS EL CABALLO ALAS NUCHE A TODOS LU CABALLOS NOTODO ALA MAÑANA KISIERON. TODO LOS CABALLO SE PUSIERON A DORMI TODO LOS CABALLO TODO LO QUE SUSEDIO EN LA MAÑANA. COMO SUSEDIO Y TODO LOS CABALLO SE PUSIERON MUY MALOS EGOISTA. Y TODO. LOS CABALLOS SE ECONDIAN DEL EL, TODO SE PONIAN MUY ENOGADOS, MALOS, EGOISTA, CUADO EPESO A BOLVE COMO. ATES Y TODOS LOS CABALLOS NUCA SE IVAN A ESCONER DEL EL NUCA MAS. Y TODO SE PUSIERON MUY BUENO CON EL CABALO Y ASTA QUE EL CABALLO NO TUVO MAS SUEÑO NUCA MAS.

Si bien puede reponerse algo de la historia (el caballo se “pone malo” por los sueños hasta que vuelve a ser el de antes porque no sueña nunca más), este texto no tiene coherencia pues no avanza correctamente la progresión temática, presenta ausencia de información relevante que da por implícita y presenta contradicciones (¿quién/es se pone/n malos?).

Nivel 2 - Básico

Se sostiene el tema aunque con algunas digresiones injustificadas. La progresión temática se da parcialmente o es pobre (agrega solo un elemento). Pueden aparecer algunas contradicciones, datos inconexos o fuera de sentido.

El caballo sollo muchas cosas

Un día de otoño... era un dia feo que el caballo se fue a dormir y sueño que era una persona que comia mucha torta y se durmio y sueño que era un perrito que comia alimento y era jugueton y el se durmio y sueño que era un auto que llebaba muchas personas y muchas cosas mas como algo pesado y luego sono que era gatito que casaba ratas y ese era el fin.

La progresión temática se da parcialmente, justificada por el hecho de que relata sueños, pero las diferentes situaciones narradas no conducen a una conclusión.

Nivel 3 - Satisfactorio

Se sostiene el tema aunque con una pequeña digresión injustificada. La progresión temática se da adecuadamente, con la incorporación de más de un elemento nuevo. Puede aparecer alguna contradicción.

El caballo blanco cumple su sueño.

Un día de otoño... el caballo blanco se refugio en un establo donde se encontro con una hormiga negra.

Como la hormiga no veia muy bien se subio encima del caballo. Despues de algunas horas la hormiga se embarco para llamar a sus amigos. Cuando llego a su hormigero les dijo a sus amigos.

-chicos encontré un lugar muy comodo y las hormigas respodieron

-que bueno podriamos quedarnos una noche, dale!.

El caballo que era muy dormilon fue a buscar un almoadon mientras las hormigas llegaban. El caballo se fue a acostar. Mientras que las hormigas se subian. El sentia algo se levanto y encontró a una hormiga y salio a pasiarla

Si bien la progresión temática es adecuada y se mantiene la coherencia general, se incorporan elementos de manera injustificada (la hormiga "se embarco", el caballo era "dormilon" y fue a buscar un "almoadon"). Por otro lado, mientras las hormigas se subían al caballo, este encontró una hormiga y "salio a pasiarla".

Nivel 4 -Avanzado

Se sostiene el tema sin digresiones injustificadas. La progresión temática es adecuada al agregar varios elementos nuevos. Toda la información mencionada es relevante y pertinente. Puede aparecer alguna contradicción pero no relevante.

El caballo lucas y La oruga lulu

Un día de otoño... el caballo se puso triste y una oruga le preguntó que te pasa y el le dijo es que mi sueño es llvar a pasiar a una hormiga negra y la oruga le dijo que nadie quiere dar paseo en poni y el caballo le dijo no nadie quiere dar un paseo en poni la oruga tubo una genial idea que seamos mejores amigos sí dale yo quiero ser tu amigo me llamo lucas a yo me llamo lula sabes que yo tengo una amiga hormiga y el caballo lucas dijo y es nega la oruga lulu le dijo que si y que ama los caballos el caballo lucas dijo vamos vamos que estamos esperando cuando llegaron a la casa de la hormiga negra llamada sol le preguntaron si queria pasear en poni con lucas y la hormiga negra sol dijo que si así que colorin colorados esta cuento se a acabado.

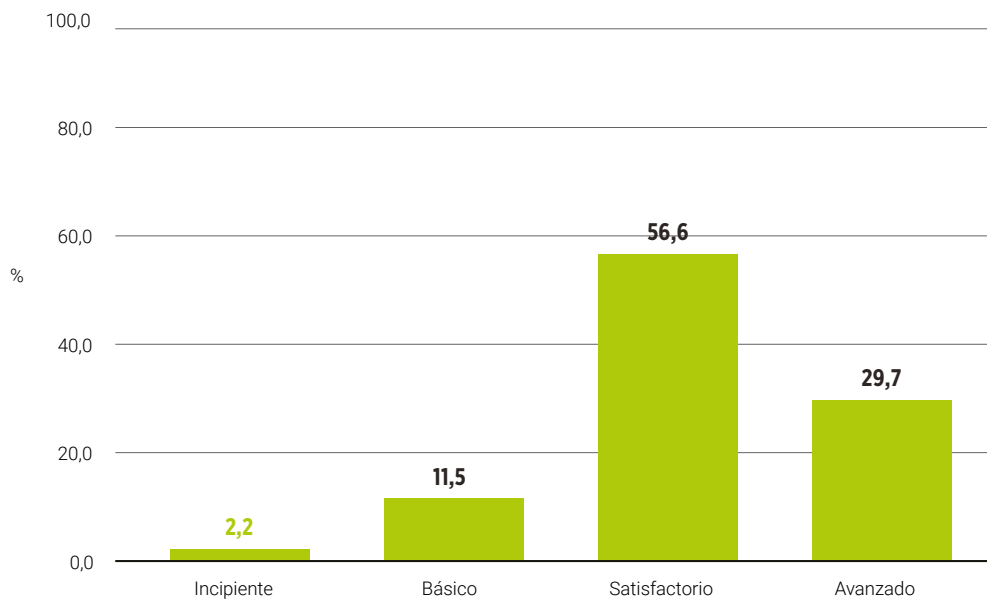
El texto agrega un nuevo episodio (aparición de la oruga) que luego se relaciona con el conflicto inicial y permite cerrarlo. La información presentada es pertinente y justificada. No hay contradicciones.

INDICADOR 5: COHERENCIA (TIEMPOS VERBALES)

ESTE INDICADOR PERMITIÓ EVALUAR EL SOSTENIMIENTO DEL SENTIDO Y LA LÓGICA TEMPORAL A TRAVÉS DEL USO DE LOS TIEMPOS BASE DEL PASADO Y SU ALTERNANCIA CON OTROS TIEMPOS VERBALES SI EL TEXTO LO REQUERÍA.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|--|---|---|
| <p>No se puede identificar un mismo tema. La progresión temática no se da adecuadamente.</p> <p>Presenta ausencia de información relevante.</p> <p>Pueden aparecer reiteradas contradicciones.</p> | <p>Se sostiene el tema aunque con algunas digresiones* injustificadas. La progresión temática* se da parcialmente o es pobre (agrega solo un elemento). Pueden aparecer algunas contradicciones, datos inconexos o fuera de sentido.</p> | <p>Se sostiene el tema, aunque con una pequeña digresión* injustificada. La progresión temática* se da adecuadamente, con la incorporación de más de un elemento nuevo.</p> <p>Puede aparecer alguna contradicción.</p> | <p>Se sostiene el tema sin digresiones* injustificadas. La progresión temática* es adecuada al agregar varios elementos nuevos. Toda la información mencionada es relevante y pertinente.</p> <p>Puede aparecer alguna contradicción pero no relevante.</p> |

GRÁFICO 3.11. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN COHERENCIA (TIEMPOS VERBALES)



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

Alterna erráticamente y sin sentido el pasado y el presente en la lógica temporal.

El caballo que quiere pasear a las hormigas en su sueño.

*Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.**

Un día de otoño las hormigas fueron a buscar comida, y vieron que el caballo está comiendo pasto, y las hormigas se fue acercandole, y el caballo se dio cuenta está muy feliz, se quedo quieto para que las hormigas se acerquen a el. Despues el caballo penso y penso hasta que tuvo una idea para que las hormiga se suve a su tronco agassro pasto y lo puso en su pierna, y las hormigas suvio a su pierna hasta su tronco despues cuando todas las hormigas suve a su pierna y empezo a pasear a las hormigas (Paseo y Paseo) hasta que se quedo cansado paro y las hormigas bajo de su tronco hasta su pierna. Y el caballo volvio a su casa Felizmente y las hormigas le gusto a pasear con el caballo. El caballo y las hormigas son amigos para siempre y vivieron felices.

Se alterna indistintamente y sin lógica comunicativa el presente con el pasado. No puede observarse ni evaluarse el uso del imperfecto y el perfecto simple. No se utiliza correctamente el uso del modo subjuntivo.

Nivel 2 - Básico

Alterna erráticamente presente y pasado, pero con cierta lógica. No distingue los tiempos base del pasado: no hay alternancia o no es correcta.

UN SUEÑO CUMPLIDO

Un día de otoño... EL CABALLO ESTABA TRISTE PORQUE NO PODIA HACER SU SUEÑO REALIDAD Y UNA HORMIGA NEGRA QUE LE DIO PENA, Y LE DIJO QUE TE PASA? ESTAS BIEN? EL CABALLO LE DISE NO PORQUE NO PUEDO CUMPLIR MI SUEÑO. LA HORMIGA LE DISE ¿CUÁL ESTU SUEÑO? LLEVAR A PASEAR A UNA HORMIGA NEGRA Y LA HORMIGA LE DISE SI QUIERES ME PUEDES LLEVAR A PASEAR A MI Y EL CABALLO DISE ¿ENSERIO? Y LA HORMIGA DISE OVIO PORQUE NO Y EL CABALLO DISE O MUCHAS MUCHAS GRACIAS Y PASEARON Y PASEARON MUCHO Y LE DISE EL CABALLO ¿QUÉ PUEDO HACER POR TI? Y LA HORMIGA DISE MMMMMM... SER MI AMIGO Y EL CABALLO DISE ¿ENSERIO? ESTA BIEN COMO TU QUERAS Y FUERON AMIGOS POR SIEMPRE.

FIN

Alterna imperfecto con perfecto simple adecuadamente, pero luego introduce el presente en la narración a partir de que inserta el segmento dialogal y no puede seguir observándose el uso de los tiempos base del pretérito. Como se puede desprender, la alternancia entre pasado y presente obedece a cierta lógica pero es incorrecta.

Nivel 3 - Satisfactorio

Utiliza correctamente los tiempos base del pasado, aunque puede presentar algún error aislado. Pueden presentarse errores en el uso del pluscuamperfecto y el condicional y/o del subjuntivo.

Un día de otoño Las hormigas negras se fueron del campo el caballo no podía creerlo se fueron a la ciudad el caballo se escapo y las sigio. El caballo cuando yega a la ciudad estaba impresionado. Abia auto, moto, aviones, subte y trenes. Las hormigas se estaban diciendo que aser hacia. El caballo se fue a buscar pintura marron cuando se pinto de marron las hormigas se subieron al caballo pero el caballo camino y dijo yo las llebo al campo las hormigas se cedaron y se isieron amigos.

Sin título

Un día de otoño... las hormigas negras se fueron del campo el caballo no podía creerlo se fueron a la ciudad el caballo se escapo y las sigio

El caballo cuando yega a la ciudad estaba impresionado

Abia auto, moto, aviones, subte y trenes.

Las hormigas se estaban diciendo que aser hacia. El caballo se fue a buscar pintura marron cuando se pinto de marron las hormigas se subieron al caballo pero el caballo camino y dijo yo las llebo al campo las hormigas se cedaron y se isieron amigos

Se utilizan adecuadamente los tiempos del pasado pero con un error en el uso del presente, que no está justificado de ninguna manera por el texto.

Nivel 4 - Avanzado

Utiliza correctamente los tiempos base del pasado. Puede aparecer el uso correcto del pluscuamperfecto y el condicional y/o formas del subjuntivo (si el texto lo requiere).

El caballo blanco y el hormiguero

Un día de otoño... el caballo blanco salió a pasear, se encontró con las hormigas y quieto se quedó, las hormigas se dieron cuenta que la pata del caballo no era un tronco.

Al otro día volvió a salir, se encontró con las hormigas, y él no se quedó quieto y siguió con su camino. Las hormigas le impedían pasar porque

tenían su hormiguero y él caballo blanco pasó sin precaución pero no se daba cuenta que las hormigas le habisaban algo.

El caballo blanco se dió cuenta de algo, pisó una cosa y no sabía que era, porque estaba tan dormido, que veia estrellitas.

Al otro día salió más despierto y le habían escrito algo “no pases por-favor”, el caballo leyó, miró para abajo y el hormiguero encontro, las hormigas se dieron cuenta que no era mal caballo, sino que estaba tan dormido, que no se daba cuenta y al otro día no paso más por ese lugar

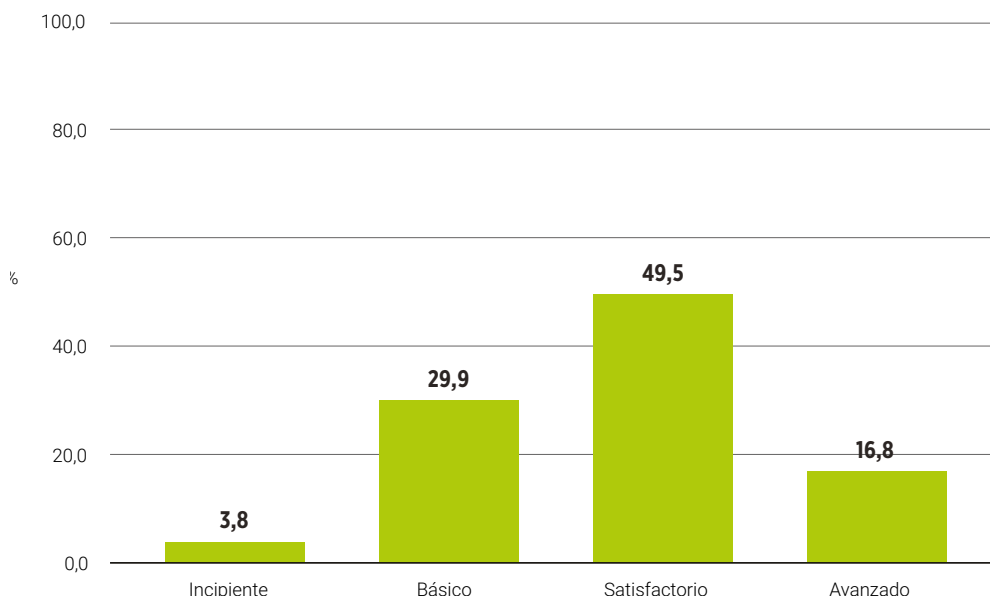
Se utilizan correctamente los tiempos base del pasado. Se correlaciona el pluscuamperfecto cuando el texto lo requiere.

INDICADOR 6: COHESIÓN: REFERENCIALIDAD

ESTE INDICADOR MIDIÓ LA CAPACIDAD DEL ESTUDIANTE PARA UTILIZAR LOS RECURSOS DE COHESIÓN NECESARIOS (SUSTITUCIONES LÉXICAS O PRONOMINALES), PARA MANTENER LA UNIDAD TEXTUAL Y EVITAR REPETICIONES INNECESARIAS.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|---|--|--|---|
| No utiliza recursos de cohesión* o los usa de manera incorrecta en la mayoría de los casos. | Utiliza pocos recursos de cohesión*, hay abundantes repeticiones o errores de referencialidad. | Utiliza algunos recursos de cohesión* aunque puede hacerlo de forma incorrecta en un caso puntual. Pueden aparecer numerosos casos de repeticiones innecesarias. | Utiliza de manera correcta los recursos de cohesión* que el texto requiere. Pueden darse algunos casos de repeticiones innecesarias pero se presenta algún caso de sinonimia. |

GRÁFICO 3.12. DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL EN COHESIÓN REFERENCIALIDAD



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

No utiliza recursos de cohesión o los usa de manera incorrecta en la mayoría de los casos.

Las hormigas despertando al caballo

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño las hormigas las trataron de despertarle pero el caballo no se despertaba. Así que las hormigas las golpearon, le abrieron los ojos y nada entonces esperaron al día siguiente. Al día siguiente seguía sin despertarse, así que las hormigas les pusieron cubitos de hielo y nieve y seguía sin despertarse, las hormigas cansadas ya no sabían qué hacer entonces no los visitaron hasta el año siguiente. Y el año siguiente se encontraron con la maravilla que el caballo se había despertado, y las hormigas podían disfrutar el paseo.

Fin

Las hormigas despertando al caballo

Un día de otoño... las hormigas las trataron de despertarse pero el caballo no se despertaba. Así que las hormigas las golpearon, le abrieron los ojos y nada entonces esperaron al día siguiente.

Al día siguiente seguía sin despertarse así que las hormigas les pusieron cubitos de hielo y nieve. Y seguía sin despertarse, las hormigas cansadas ya no sabían qué hacer entonces no los visitaron hasta el año siguiente. Y el año siguiente se encontraron con la maravilla que el caballo se había despertado y las hormigas podían disfrutar el paseo.

Fin

Se utiliza de manera incorrecta la sustitución por pronombres. No se usa la elipsis cuando se podría y se repite innecesariamente el referente o se emplea la elipsis cuando no es claro. En definitiva, la cadena referencial es confusa.

Nivel 2 - Básico

Utiliza pocos recursos de cohesión, hay abundantes repeticiones o errores de referencialidad.

el caballo feliz por san Martin

*Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.**

Un día de otoño el caballo blanco dijo enbes de llevar a una hormiga, queria llevar, a un hombre, el hombre era San Martin y ivan por todos lados como las sierras de san Luis, pero algo paso los ingleses estaban atacando al reino de san martin. y la tropa de san martin atacaban tambien, san Martin estaba por morir pero el caballo blanco lo salvo y ganaron la batalla contra los ingleses y el caballo se puso feliz. Vivio con san martin toda la vida y vivieron felices para siempre

FIN

El caballo feliz por San Martin

Un día de otoño... el caballo blanco dijo enbes de llevar a una hormiga, queria llevar, a un hombre, el hombre era San Martin y ivan por todos lados como las sierras de san Luis, pero algo paso los ingleses estaban atacando al reino de san martin y la tropa de san Martin atacaban tambien, san Martin estaba por morir pero el caballo blanco lo salvo y ganaron la batalla contra los ingleses y el caballo se puso feliz.

Vivio con San Martin toda la vida y vivieron felices para siempre

FIN

Se utilizan pocos recursos de cohesión referencial y se abusa de la repetición de palabras (San Martín, caballo).

Nivel 3 - Satisfactorio

Utiliza algunos recursos de cohesión aunque puede hacerlo de forma incorrecta en un caso puntual. Pueden aparecer numerosos casos de repeticiones innecesarias.

El caballo que tenía un sueño.

Un día de otoño... *el caballo se canso de esperar se acercó al hormigero dijo alguna de estas hormiga quiere ir de paseo y luego apesca sobre un caballo blanco, las hormigas no querian no les gustaba la pesca. El caballo siguió y siguió hasta que se dio cuenta que era de noche y se fue a dormir. Las hormigas mientras que el caballo dormía las hormigas se estaban escapando, al día siguiente el caballo blanco fue al hormigero, miro adentro y no había nadie siguió la mini huellas de las hormigas por un día.*

Las hormigas estaban en un nuevo hormigero cómodas, relajadas y durmiendo. El caballo se sentía culpable de esto se metió en una cueva y se durmió, las hormigas lo extrañaban al caballo salieron a buscarlo empezó a llover el caballo se despertó y siguió buscando se encontraron pero de llover volvió el caballo llevó a las hormigas a pescar el caballo cumplió su sueño y las hormigas siempre querían ir a pescar siempre y siempre.

Se utiliza de manera adecuada la sustitución pronominal, aunque abundan las repeticiones innecesarias. En algunos casos se utiliza la elipsis de sujeto en el caso de oraciones con núcleo verbal compuesto, pero al iniciar una nueva oración se repone el sujeto.

Nivel 4 - Avanzado

Utiliza de manera correcta los recursos de cohesión que el texto requiere. Pueden darse algunos casos de repeticiones innecesarias pero se presenta algún caso de sinonimia.

Sin título

Un día de otoño... *una hormiga se acercó al caballo y le preguntó ¿Por qué cada vez que pasamos frenas? dijo la hormiga lo ago porque mi sueño es llevar una hormiga dijo el caballo si quieres me puedes llevar a mi dijo la hormiga si si quiero dijo el caballo. los dos amigos caminaron y caminaron entonces el caballo dijo gracias por cumplir mi sueño, de nada amigo caballo bueno ya tengo que volver al hormigero huy me olvide de llevar la comida no te preocupes yo se donde puedes encontrar comida seguime. Entonces llegaron al lugar donde ahí había mucha fruta agarra lo que quieras agarro unas pocas cosas y se fue y los demás preguntaron, ¿Por qué tardaste tanto? porque me llevo de paseo mi amigo el caballo y trajimos toda esta fruta para comer y todos salieron a agradecerle al caballo. El fin*

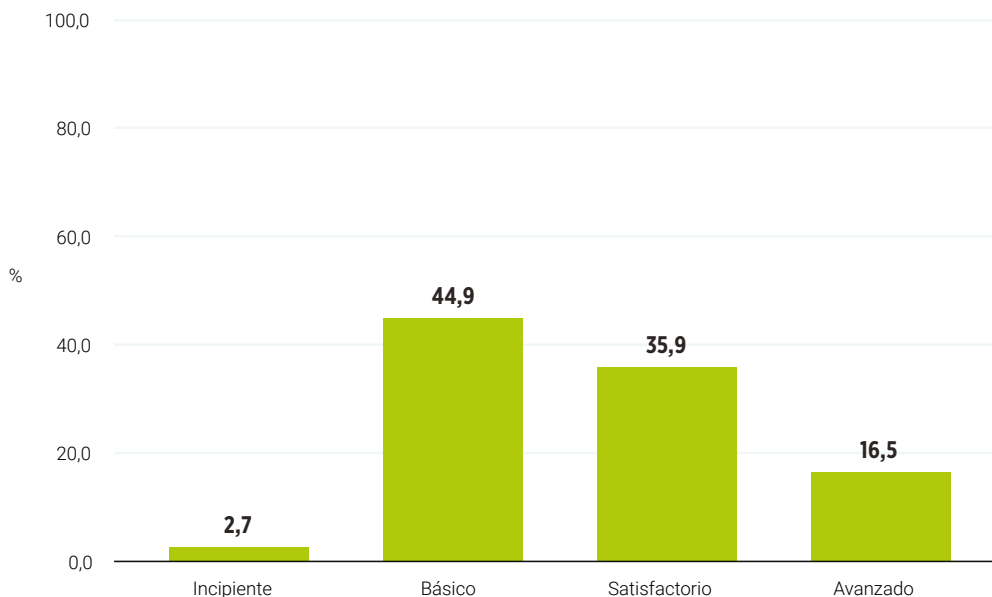
Si bien aparece algún caso de repetición innecesaria, se usa la sinonimia (los dos amigos). Además se utiliza la elipsis en reiteradas ocasiones, sin necesidad de repetir el referente original. El uso de los pronombres personales (a mi) y posesivos (mi sueño) demuestran un muy buen manejo de la sustitución pronominal.

INDICADOR 7: COHESIÓN · CONECTORES

LAS ORACIONES DEBEN ESTAR CONECTADAS ENTRE SÍ. ESTE INDICADOR PERMITIÓ VERIFICAR LA PRESENCIA DE CONECTORES, EN ESPECIAL LOS TÍPICOS DE LA NARRACIÓN (TEMPORALES, CAUSALES Y CONSECUTIVOS) Y LA VARIEDAD EN SU UTILIZACIÓN.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|---|---|---|---|
| Las oraciones no están conectadas entre sí. | Utiliza algunos conectores*. O en algunos casos se usan de manera incorrecta y/o sin variaciones (abuso de "y", "después", "entonces"). | Utiliza algunos conectores* correctamente en la mayoría de los casos (puede haber un error). Presenta variación, pero no toda la que el texto requiere. Por ejemplo, solo se usan temporales. | Utiliza correctamente los conectores* que el texto requiere, con variedad de ellos: temporales, causales, consecutivos, condicionales, etc. |

GRÁFICO 3.13. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN COHESIÓN CONECTORES



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 - Incipiente

Las oraciones no están conectadas entre sí.

Un día de otoño EL CABALLO LA ORMIGA EL CABALLO SEPUSO
AMARGADO Y VINO UN DIA DE OTOÑO EL CABALLO
VINO AMARGADO EL COBALLO DIJO: LA ORMIGA NO LA COMA

Sin título

Un día de otoño... EL CABALLO LA ORMIGA EL CABALLO SEPUSO AMARGADO Y VINO UN DIA DE OTOÑO EL CABALLO VINO AMARGADO EL COBALLO DIJO: LA ORMIGA NO LA COMA

Si bien aparece una conjunción (“y”), el texto no muestra conexión explícita entre las ideas.

Nivel 2 - Básico (texto sin segmentación de palabras en casi su totalidad; se transcribe correctamente para una mejor comprensión)

Utiliza algunos conectores. O en algunos casos se usan de manera incorrecta y/o sin variaciones (abuso de “y”, “después”, “entonces”).

EL LOS SOS UN DIA DE OTOÑO.

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño SE FUE A LA PILETA CON SUS AMIGOS Y SE FUE A COMER ASADO Y SE ENCONTRO UNA MUGER Y SE CASARON Y TUBIERON 5 IGOS Y UN CASADOR MATO A LA MUGER Y SE FUE A LA CASA DEL ERMANO Y SE YEVAMOS A LA PLASITA Y COMEMOS ELADOS Y VAMOS GRIDO. FIN

EL LOS SOS UN DIA DE OTOÑO.

Un día de otoño... SE FUE A LA PILETA CON SUS AMIGOS Y SE FUE A COMER ASADO Y SE ENCONTRO UNA MUGER Y SE CASARON Y TUBIERON 5 IGOS Y UN CASADOR MATO A LA MUGER Y SE FUE A LA CASA DEL ERMANO Y SE YEVAMOS A LA PLASITA Y COMEMOS ELADOS Y VAMOS GRIDO. FIN

Se observa un uso abusivo de la conjunción “y”. Si bien se advierte la necesidad de conectar las ideas, no se percibe un buen dominio de uso de los conectores.

Nivel 3 - Satisfactorio

Utiliza algunos conectores correctamente en la mayoría de los casos (puede haber un error). Presenta variación pero no toda la que el texto requiere. Por ejemplo, solo se usan temporales.

El caballo y la bruja

Había una vez un caballo blanco que tenía un sueño: llevar a pasear a una hormiga negra. Las hormigas se acercaban y él se quedaba quieto, esperando que confundieran su pata de caballo con el tronco de un árbol. Pero las hormigas son muy inteligentes y con sus antenas se dan cuenta de todo. Sabían que no era un árbol y se volvían a marchar.*

Un día de otoño el caballo estaba en su casa con mucho frío así que prendió la estufa así que era de noche fue a dormir. Luego cuando se levanta fue a fuera y había un monton de flores y el caballo dijo ¿que paso? y los vecinos dijeron lo mismo.

Al aparecer una bruja de la primavera el caballo dijo por que ser este ella le conteste por que quiere un lugar verde me una naranja con hojas caidas el caballo dijo ami tan tampoco me me gusta los arboles sin hojas pero me puedo controlar los estorvones del tiempo así que este dijo el caballo que le dijo una bruja dijeron los vecinos la bruja arreglo todo el caballo dijo cuando quieran ven para la primavera. El caballo se levanta y dijo era un sueño.

El caballo y la bruja

Un día de otoño... el caballo estaba en su casa con mucho frío así que prendió la estufa así que era de noche fue a dormir. Luego cuando se levanto fue a fuera y había un monton de flores y el caballo dijo ¿que paso? y los vecinos dijeron lo mismo.

Aparecio una bruja de la primavera el caballo dijo por que aser esto ella le contesto por que quiero un lugar verde no uno naranja con hojas caídas el caballo dijo ami tampoco no me gusta los arboles sin hojas pero no puedes controlar las estaciones del tiempo aregla esto dijo el caballo el le dio una lecion dijieron los vecinos las bruja areglo todo el caballo dijo cuando quieras ven para la primavera

El caballo se levanto y dijo era un sueño.

Se utilizan diferentes tipos de conectores (causales, consecutivos, de oposición) y no abusa de la conjunción adicional “y”. Sin embargo hay algún uso incorrecto (el segundo “así que”; pareciera que confunde la causalidad con la consecuencia) y no se utilizan todos los conectores temporales que el texto requiere (por ejemplo, cuándo aparece la bruja de la primavera).

Nivel 4 – Avanzado

Utiliza correctamente los conectores que el texto requiere, con variedad de ellos: temporales, causales, consecutivos, condicionales, etc.

El sueño de un caballo

Un día de otoño... el caballo iba caminando por el bosque cantando la cancion la “cucaracha”. Pero derrepente escucho un ruido extraño.

Después de un rato de caminar, alfin llego al lugar que prevenia y prevenia de una cueva que adentro había un raro monstruo. que queria comer a las hormigas negras.

El monstruo tenia ocho manos tres ojos y un pies. El caballo quiso salvar a las hormigas pero tenía miedo de que lo coma a el tambiem.

Entonces tuvo una idea y la idea fue esperar a que se duerma a si poder sabarlas. El espero a la noche y cuando el monstruo estaba dormido entro muy lentamente y salvo a las hormigas negras.

Al otro día las hormigas le preguntaron al caballo si queria dar un paseo con ellas. Y al caballo se le cumplió su sueño

Se utilizan correctamente los conectores que el texto requiere: temporales, de oposición, consecutivos. De esta manera se estructura adecuadamente la narración en el despliegue de las relaciones lógico/temporales.

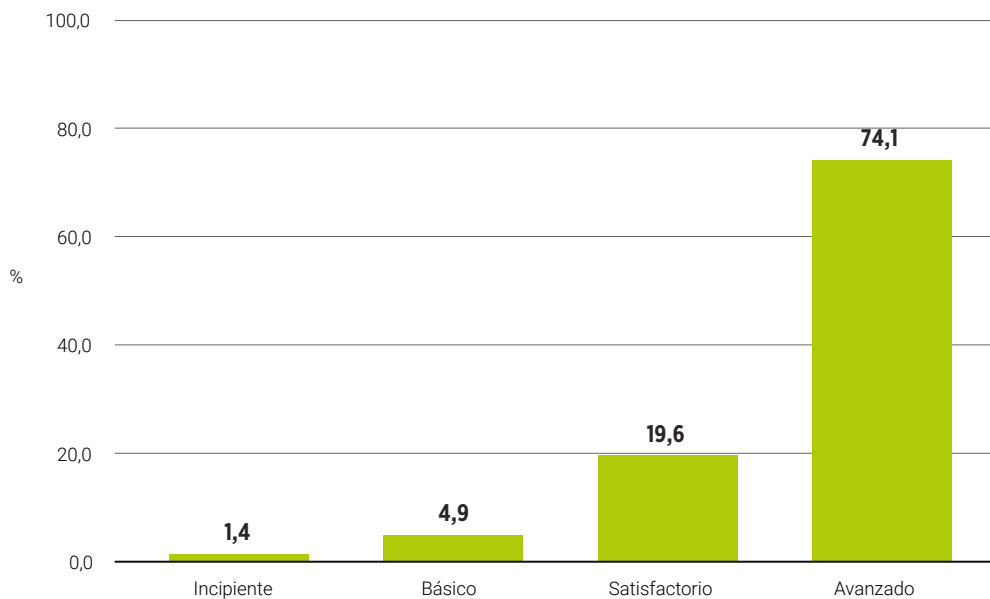
DIMENSIÓN CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS

INDICADOR 8: LEGIBILIDAD

ESTE INDICADOR DETERMINÓ EL GRADO DE DIFICULTAD QUE SE LE PRESENTABA AL LECTOR PARA COMPRENDER LA CALIGRAFÍA DEL ALUMNO-ESCRITOR, EN TÉRMINOS SENCILLOS, CUÁNTO ESFUERZO REALIZÓ EL ESTUDIANTE-ESCRITOR POR LOGRAR QUE SE ENTIENDIERA LA LETRA EN SU MANUSCRITO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|---|--|--|-------------------------------------|
| Su letra es confusa en proximadamente un 70% del texto. | Su letra es confusa en aproximadamente el 50% del texto. | Su letra es confusa en aproximadamente el 20% del texto. | Su letra es clara en todo el texto. |

GRÁFICO 3.14. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN LEGIBILIDAD

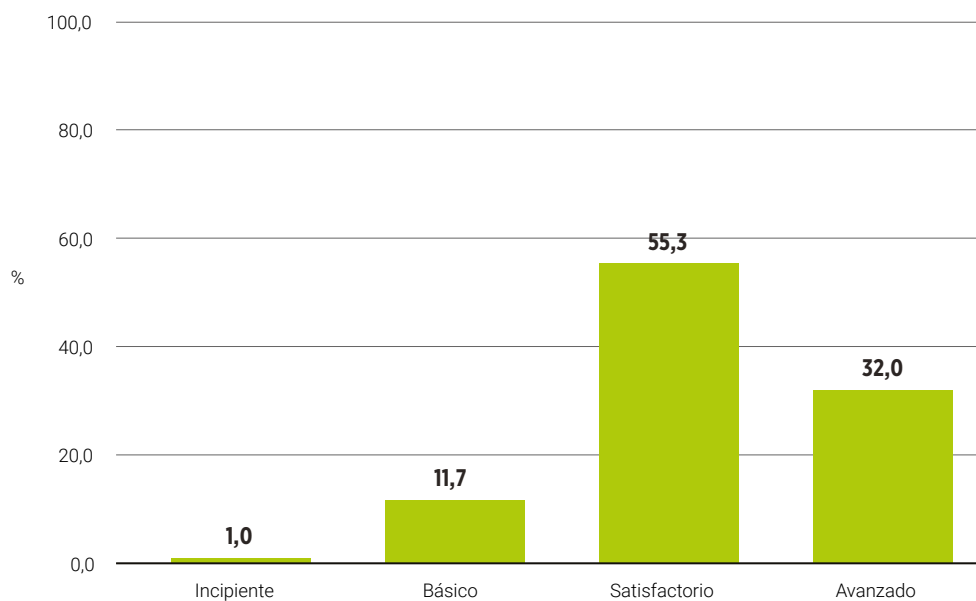


Fuente: Aprender 2017

INDICADOR 9: USO DEL ESPACIO

BAJO ESTE NOMBRE SE CODIFICÓ LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO EN EL ESPACIO DE LA HOJA, EL CUIDADO DE LOS MÁRGENES (IZQUIERDO Y DERECHO), LA ESTABILIDAD DE LA ESCRITURA EN EL USO DE LOS RENGLONES (ESTABLE, ZIGZAGUEANTE O "VOLADA") Y EL CENTRADO DEL TÍTULO.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|--|--|
| No organiza el texto en el espacio de la hoja. | Organiza el texto, en su mayor parte, en el espacio de la hoja pero no cuida, en general, los márgenes. | Organiza adecuadamente el texto en el espacio de la hoja y cuida los márgenes. | Organiza adecuadamente el texto en el espacio de la hoja, cuida los márgenes y pueden aparecer distintos recursos gráficos (cambios de letra, subrayado, centrado) que muestran buen dominio de la composición visual. |

GRÁFICO 3.15. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN USO DEL ESPACIO

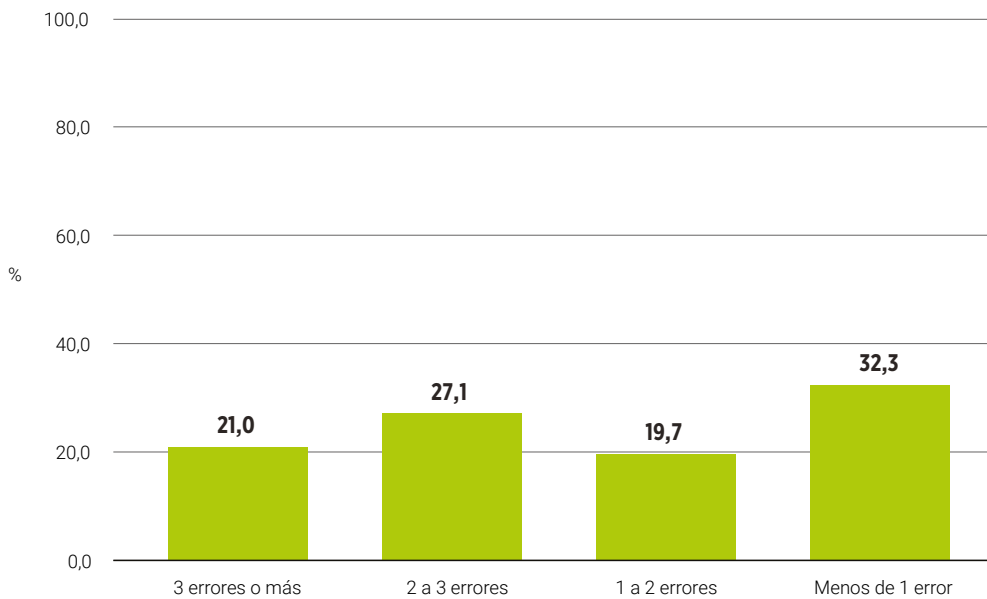
Fuente: Aprender 2017

INDICADOR 10: ORTOGRAFÍA

ESTE INDICADOR MIDió LA PRESENCIA Y CANTIDAD DE FALTAS DE ORTOGRAFÍA. NO CONTEMPLA USO INCORRECTO DE TILDES. ESTE INDICADOR MIDió LA CANTIDAD DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA RELACIONADOS CON LA CANTIDAD DE LÍNEAS DE TEXTO QUE EL ALUMNO ESCRIBió. LOS PUNTOS DE CORTE PARA DETERMINAR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, A DIFERENCIA DE LOS DEMÁS INDICADORES, FUERON ELEGIDOS A POSTERIORI, PRIORIZANDO UNA DISTRIBUCIÓN UNIFORME DE LOS CASOS ENTRE LAS CATEGORÍAS. LAS CATEGORÍAS SE DEFINIERON SEGÚN UN CRITERIO ESTADÍSTICO SIMPLE (APROXIMADAMENTE UN 25% DE CASOS EN CADA UNA DE ELLAS).

| NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 | NIVEL 4 |
|---|---|--|--|
| Tres (inclusivo) o más errores cada cuatro renglones. | Entre dos (inclusivo) y tres errores cada cuatro renglones. | Entre uno (inclusivo) y dos errores cada cuatro renglones. | Menos de un error cada cuatro renglones. |

GRÁFICO 3.16. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NÚMERO DE ERRORES ORTOGRÁFICOS CADA CUATRO RENGLONES



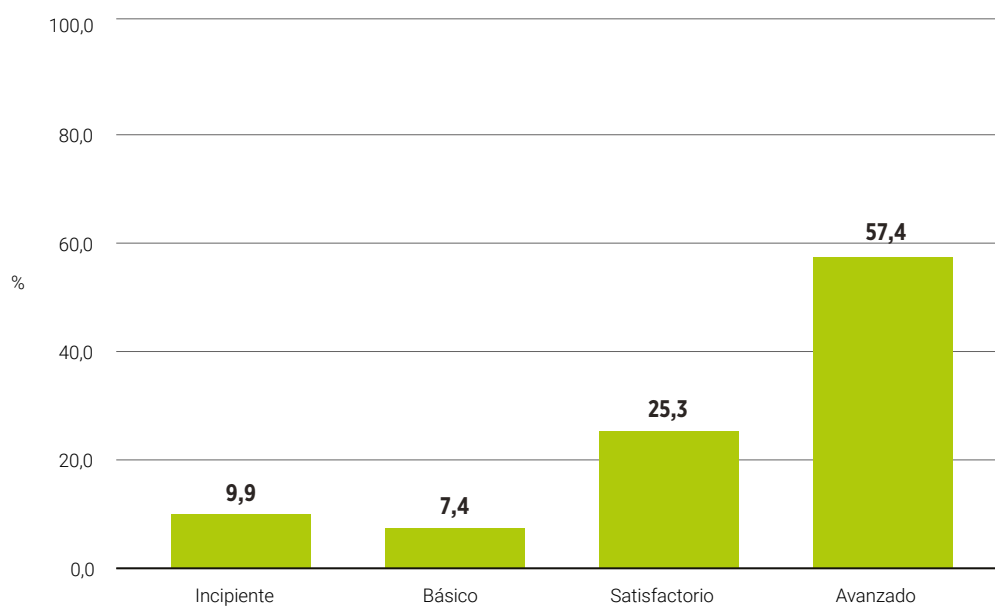
Fuente: Aprender 2017

INDICADOR 11: SEGMENTACIÓN

ESTE INDICADOR EVALUÓ LA PRESENCIA DE ERRORES DE SEGMENTACIÓN DE PALABRAS, YA FUERA POR ESCRIBIR SEPARADAS PALABRAS QUE DEBEN IR UNIDAS O POR APARECER UNIDAS LAS QUE DEBEN IR SEPARADAS.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|--|--|
| Comete muchos errores en la segmentación de palabras (más de 7). | Comete varios errores en la segmentación de palabras (entre 5 y 7). | Comete algunos errores en la segmentación de palabras (entre 2 y 4). | No comete errores al segmentar palabras o presenta solo 1 error. |

GRÁFICO 3.17. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN SEGMENTACIÓN DE PALABRAS



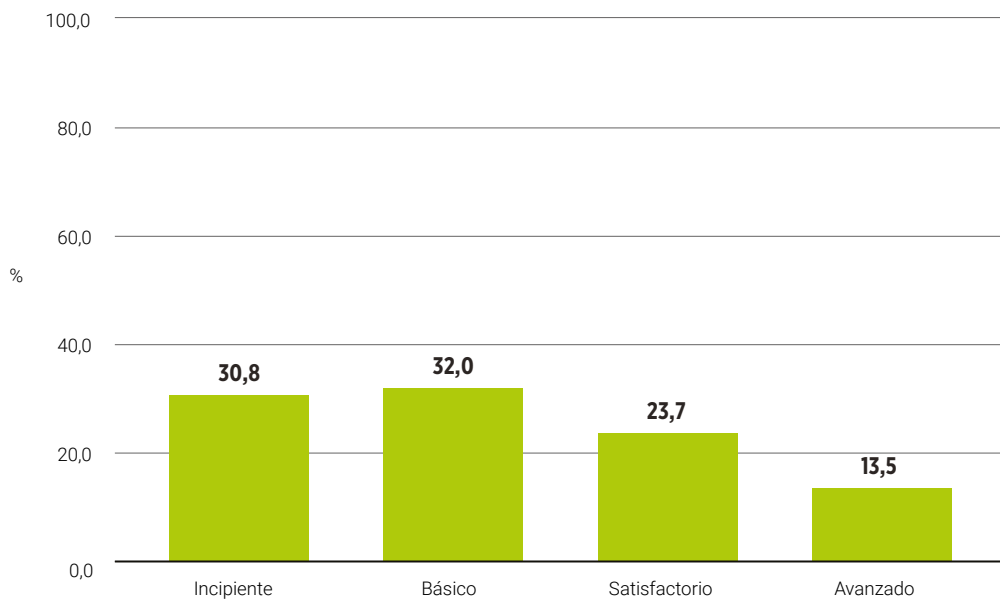
Fuente: Aprender 2017

INDICADOR 12: PUNTUACIÓN

ESTE INDICADOR ESTIMÓ EL USO CORRECTO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN (COMA, PUNTO SEGUIDO), LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO EN PÁRRAFOS (PUNTO Y APARTE) Y LA PRESENCIA DE ALGUNOS SIGNOS AUXILIARES. CABE ACLARAR QUE SE EXCLUYÓ LA CONSIDERACIÓN DE PRESENCIA DEL USO DE LOS GUIONES DE DIÁLOGO, POR SER UN CONTENIDO TODAVÍA NO TRABAJADO SUFICIENTEMENTE EN 4º AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|---|---|
| No utiliza signos de puntuación o los utiliza mal. | Utiliza pocos signos de puntuación correctamente. Básicamente, usa el punto alternando forma correcta con incorrecta. | Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en la mayor parte de los casos. Segmenta en su mayor parte el texto en párrafos. | Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en todos los casos (se admite un error poco relevante) es decir que segmenta correctamente el texto en párrafos. |

GRÁFICO 3.18. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN PUNTUACIÓN



Fuente: Aprender 2017

Nivel 1 – Incipiente- ID 3378

No utiliza signos de puntuación o los utiliza mal.

El caballo blanco y la hormiga cosquillera.

Un día de otoño... despertó el caballo blanco y seguía intentado hacer su sueño realidad que era llevar a pasear a una hormiga de pronto esperó que se le subiera la hormiga negra que estaba al lado de su pie para cumplir su sueño, de pronto el caballo blanco dijo ¡si mi sueño se está haciendo realidad! pero el caballo se quería rascar mucho porque le picaba entonces pronto de dio cuenta que era una hormiga roja la que se le había subido y que le había picado luego se hizo de noche y se fue a dormir mientras estaba durmiendo estaba soñando que llevaba a una hormiga negra a pasear por el lado del río, luego se despertó empezó a observar su cuerpo por las dudas que en la noche se le hubiera subido una hormiga se observó la pierna y no tenía nada, se observó la cola y no tenía nada se observó el lomo y tenía una hormiga negra entonces dijo ¡voy empezar a caminar! cuando estaba caminando dijo voy a pasear por el bosque como lo que soñe anoche y entonces estaba caminando con la hormiga en su lomo haciendole mucha cosquillas

No se utiliza el punto (seguido o aparte). En su lugar se usan comas. Si bien aparece el signo de exclamación, la extensión del texto y la reiterada ausencia del punto determinaron que se le asignara un nivel de desempeño muy bajo. Es llamativo que, en otros aspectos, el texto evidencia un buen dominio del código escrito.

Nivel 2 – Básico

Utiliza pocos signos de puntuación correctamente. Básicamente, usa el punto alterando forma correcta con incorrecta.

El caballo dormilon

Un día de otoño... el caballo estaba durmiendo y no vio que las hormigas negras caminaban asu alderededor el caballo cuando sentia picasón abria los ojos despanto y vio que eran las hormigas el se quedaba quietito, quietito despertó salió corriendo, el caballo regreso y les pregunto, que querian las hormigas le dijeron queremos una manzana por que no medijeron antes le devia dado teniamos ambre el, caballo les pregunto si heran inteligentes las hormigas les respondieron si somos inteligente y en tonce por que me subienran dijo el cabayo las hormigas le dijeron que no podía vajar las manzana y poreso te despertamos me ubiera avisado si bueno que res hacer nuestro amigo dijeron las hormigas ¡si!! Dijo el caballo y juntos comieron las manzanas. Fin

Si bien hay muchos errores, no hay una ausencia total de los signos de puntuación. Se utilizan algunas comas de manera correcta y el punto final.

Nivel 3 – Satisfactorio

Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en la mayor parte de los casos. Segmenta en su mayor parte el texto en párrafos.

El sueño del caballo.

Un día de otoño... una hormiga pasaba por el campo, ella quería tener un amigo porque sus compañeras no le prestaban mucha atención, entonces la hormigita fue en busca de un amigo, en la búsqueda pensaba en muchos lugares a los que podía visitar, primero fue al estanque los patitos inventaban excusas para no estar con ella, luego fue al gallinero las gallinas también inventaban excusas, todos inventaban excusas.

La hormiga estaba tan triste que se olvidó de otros lugares. Ella recorrió toda la granja ella fue al establo y vio un caballo blanco que también estaba triste porque no tenía amigos. El caballo vio a la hormiga y por fin se animó a preguntar ¿quieres dar un paseo? la hormiga aceptó y quiso pasear con él, luego mientras paseaban la hormigita le preguntó ¿quieres ser mi amigo? el caballo dijo que sí.

Los dos disfrutaron por siempre su amistad.

No se utilizan todos los puntos que el texto requiere: se los reemplaza por la coma o directamente se escribe "de corrido". Se usa incorrectamente el punto en el título. No obstante la aparición de estos errores, hay un adecuado manejo del punto y aparte, de algunos puntos seguidos y de algunas comas.

Nivel 4 – Avanzado

Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en todos los casos (se admite un error poco relevante), es decir que segmenta correctamente el texto en párrafos. Adicionalmente, aquí pueden aparecer algunos signos auxiliares.

Un regalo muy especial

Un día de otoño... El caballo decidió pintarse una pata de marrón. Las hormigas, pasaron por su camino habitual, pero habían notado algo raro.

-Plantaron un árbol nuevo- dijo la más chiquita de las hormigas -No, es un truco del caballo, sigamos caminando- agregó el jefe de la tropa.

El caballo, decepcionado, pensó en un nuevo plan. El animal pensó en pintarse todo de negro, ¿para qué? se preguntaron, pues para parecerse a una de ellas. Luego de mucho trabajo, se puso junto a ellas pero la menor dijo -Mira, mira una hormiga gigante- Pero no, no ves que es el caballo- le dijo el padre - vámonos - siguió.

El caballo se quedo sin ideas, pero de repente se le ocurrio decirlo directamente. se armo de valentia y se los dijo las hormigas. Ellas aceptaron y el animal muy contento les dió un paseo.

Es correcta la utilización del punto y aparte. Es uno de los pocos textos donde se usa adecuadamente el guion de diálogo. El uso de la puntuación es correcto a lo largo de toda su extensión.

INDICADOR 13: MAYÚSCULAS

ESTE INDICADOR EVALUÓ EL USO CORRECTO DE LAS CONVENCIONES QUE PRESCRIBEN LA UTILIZACIÓN DE LETRAS MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS.

NIVEL 1 INCIPIENTE

Comete reiterados errores en el uso de mayúsculas. O el texto está escrito en su totalidad en letra imprenta mayúscula.

NIVEL 2 BÁSICO

Comete varios errores en el uso de las mayúsculas.

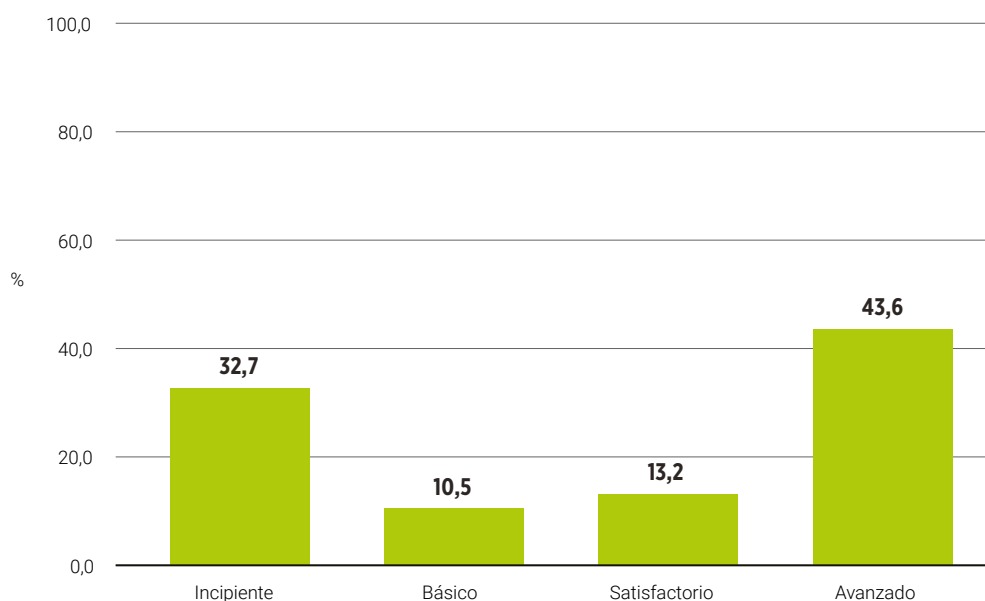
NIVEL 3 SATISFACTORIO

Comete pocos errores en el uso de las mayúsculas (solo 2).

NIVEL 4 AVANZADO

Utiliza las mayúsculas correctamente o presenta solo 1 error.

GRAFICO 3.19. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN MAYÚSCULAS



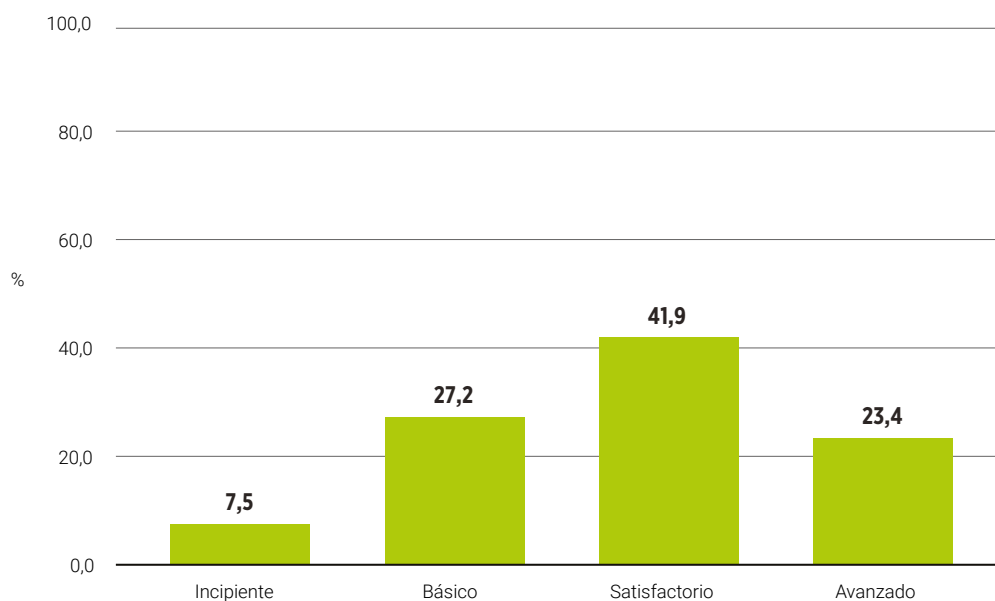
Fuente: Aprender 2017

INDICADOR 14: MORFOSINTAXIS

ESTE INDICADOR PERMITIÓ RELEVAR LA PRESENCIA DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS TALES COMO: ORACIONES INCONCLUSAS, ORACIONES CON ORDEN INCORRECTO DE COMPONENTES, ERRORES DE CONCORDANCIA O DEL USO DE LAS PREPOSICIONES. ASIMISMO SE CONSIDERÓ LA PRESENCIA DE CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS MÁS COMPLEJAS, CON LA INCLUSIÓN DE PROPOSICIONES.

| NIVEL 1 INCIPIENTE | NIVEL 2 BÁSICO | NIVEL 3 SATISFACTORIO | NIVEL 4 AVANZADO |
|--|---|---|--|
| La mayoría de las oraciones presenta errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones. | Algunas oraciones presentan errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones. | Pocas oraciones presentan errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones. | Ninguna oración presenta errores morfosintácticos o puede aparecer algún error no relevante, tal como un caso de concordancia. |

GRÁFICO 3.20. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL EN MORFOSINTAXIS



Fuente: Aprender 2017

EJEMPLOS DE ERRORES:

- > Concordancia: ...Después el caballo penso y penso hasta que tuvo una idea para que las hormigas se suve a su tronco agarró pasto y lo puso en su pierna, y las hormigas suve...
- > EL CABALLO SE ECOTRO UNA ORMIGAS (...) Y TODO SE PUSIERON MUY BUENO CON EL CABALO...
- > ... el caballo les pregunto si heran inteligentes las hormigas les respondieron si somos inteligente

- > **Oración inconclusa por error de puntuación:** ... el caballo como era blanco y no se parecía para nada aun troco de árbol. Decidió ir a comprar pintura marrón para pintarse la pata.
- > **Oración inconclusa por falta de cierre de proposición (inconsistencia sintáctica):** ...el caballo se pego con sabia de árbol unas hojas tan marrones.
- > **Oración mal construida, con error al insertar una proposición (incipiente manejo de la inclusión de proposiciones):** ... el caballo salio a correr, cuando volvió de noche y paso algo muy extraño, a el caballo le gustaba sentarse a ver las estrellas
- > **Oración con proposiciones incluidas, con dudas en la construcción de las mismas (se asume un riesgo: debiera ser "de donde provenía"; luego construye bien la siguiente "que queria comer a las hormigas negras" pero necesita separarla a través del uso incorrecto de un punto):** Despúes de un rato de caminar, alfin llego al lugar que prevenia y prevenia de una cueva que adentro había un raro monstruo. que queria comer a las hormigas negras.

INTERPRETACIÓN DE LOS DESEMPEÑOS POR INDICADOR

Para identificar rápidamente los Indicadores que arrojan mejores o peores desempeños, se presentan agrupados los niveles 1 y 2, por un lado, y 3 y 4 por el otro. Si bien esta agrupación hace perder la riqueza de la información recogida en la codificación en cuatro niveles, permite visualizar con mayor claridad las debilidades y fortalezas detectadas:

| INDICADOR | HASTA NIVEL BÁSICO (%) | NIVEL SATISFACTORIO O SUPERIOR (%) |
|--------------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| 8 Legibilidad | 6,3 | 93,7 |
| 9 Uso del Espacio | 12,7 | 87,3 |
| 5 Coherencia - Tiempos verbales | 13,7 | 86,3 |
| 11 Segmentación de palabras | 17,3 | 82,7 |
| 2 Propósito o intención comunicativa | 26,0 | 74,0 |
| 3 Género discursivo | 31,1 | 68,9 |
| 6 Cohesión - Referencia | 33,7 | 66,3 |
| 4 Coherencia – Sentido global | 34,7 | 65,3 |
| 14 Morfosintaxis | 34,7 | 65,3 |
| 1 Alineamiento con la consigna | 41,8 | 58,2 |
| 13 Mayúsculas | 43,2 | 56,8 |
| 7 Cohesión - Conectores | 47,6 | 52,4 |
| 10 Ortografía | 48,0 | 52,0 |
| 12 Puntuación | 62,8 | 37,2 |

DIMENSIÓN DISCURSIVA

Dentro de la Dimensión Discursiva, el Indicador 2, "Propósito o intención comunicativa", es el que arrojó los mejores desempeños (74 % en Niveles 3 y 4), siguiéndole el Indicador 3, Género Discursivo (68,9% Niveles 3 y 4). Por último, se ubicó el Indicador 1, Alineamiento con la consigna (58,2 % en Niveles 3 y 4).

TEXTO NARRATIVO

Se observa buen desempeño en la construcción del "Propósito o intención comunicativa" (Indicador 2, que apuntaba a la composición de una narración), ya que constituye, dentro de las cinco tramas textuales básicas (explicación, argumentación, diálogo, instrucción, narración), aquella que se trabaja tanto dentro como fuera de la escuela, desde tempranas edades: desde el nivel Inicial se aborda la enseñanza/aprendizaje de la narración y re-narración oral tanto en producción como en comprensión, y en todas las comunidades de habla está presente en los intercambios cotidianos como trama predominante o subordinada. Se puede observar que los estudiantes diferencian claramente lo narrativo de lo dialogal, aunque no manejen correctamente las marcas convencionales de la notación de diálogos.

CUENTO

El indicador "Género discursivo" también presenta buenos desempeños: midió el grado de apropiación que el estudiante tiene respecto de los recursos literarios que están presentes en los cuentos que lee o les leen. No solo la narración es una de las formas textuales más consolidadas dentro de las prácticas escolares y sociales, sino que también, una de las más frecuentes en la infancia es la narración literaria: el cuento. Es por ello que los estudiantes disponen de una batería de recursos literarios (en sentido amplio, y para este año de escolaridad: adjetivación, uso connotativo del lenguaje, imágenes sensoriales, comparación, hipérbole, personificación, metáfora, antítesis, fórmulas de inicio y cierre, moralejas, etc.) que incorporan a través de los cuentos que han leído o les han leído tanto dentro como fuera de la escuela.

Este Indicador midió particularmente el conocimiento por parte del estudiante de la especificidad del uso estético del lenguaje propio de los géneros literarios. Los buenos desempeños obtenidos confirman que la frecuentación de un género permite apropiarse de sus convenciones y enunciados prototípicos. El contacto con el cuento, contenido tradicional de la escuela, aparece fortalecido por los hogares: el 47,3% de los estudiantes afirmó que en su casa les leen cuentos (en el apartado sobre "Cuestionario del estudiante" se volverá sobre esta cuestión).

CONSIGNA DE INICIO DADO

Por último, dentro de la Dimensión Discursiva, el indicador 1, "Alineamiento con la consigna", consideró en qué grado el texto producido, retomaba los personajes y/o el conflicto enunciado en el inicio dado. Es probable que para resolver una actividad en la que el estudiante pudiera planificar su escrito e interactuar con el docente, hubiera podido redireccionar la producción y encaminarla para establecer un nexo más fuerte entre inicio dado y cuento producido. Excede las posibilidades de una situación de evaluación en gran escala el poder trabajar la escritura de un modo más procesual, y a los fines de este análisis, solo se puede analizar la escritura narrativa producida. En edades tempranas como 4º año, la dispersión del estudiante desde que inicia la producción hasta que la termina, requiere de un docente que pueda "andamiar" el proyecto de trabajo para no perder el rumbo. No todos los estudiantes sostienen un trabajo de esta extensión (desde la comprensión de la consigna hasta la finalización de la actividad), de un modo autónomo. (Cfr. Actividades propuestas en el apartado "Sugerencias Pedagógicas. Propuestas para el aula")

Conclusiones

En resumen, la mayoría de los estudiantes muestra muy buen desempeño en la narración, y en particular, la narración literaria. Sería interesante explorar cómo funciona la escritura de narraciones no literarias (biografías, crónicas, anécdotas, discurso histórico) y también de otros tipos textuales (explicativo, diálogo, instructivo, argumentativo) y los géneros discursivos en los que se manifiestan. Las producciones muestran también el uso de diálogo como secuencia incrustada (en el apartado referido a "Sugerencias pedagógicas. Propuestas para el aula", se sugiere el abordaje de otros tipos y géneros).

DIMENSIÓN TEXTUAL

En la Dimensión Textual, los mejores desempeños se presentaron en los Indicadores 5 y 6, que medían respectivamente el uso de los tiempos verbales y los mecanismos de cohesión referencial. Le siguió el Indicador 4, coherencia global, y por último se ubicó el Indicador 7, que midió el uso de conectores.

TIEMPOS VERBALES

El manejo de los tiempos verbales narrativos se adquiere tanto en la oralidad como en la escritura y la evaluación muestra buen manejo en cuanto a los tiempos básicos. El buen desempeño en "Propósito o intención comunicativa" (mejor Indicador de la Dimensión Discursiva) se puede considerar que tuvo como consecuencia, un buen desempeño en el uso de los "Tiempos verbales" (mejor Indicador de la Dimensión Textual), ya que estos expresan la secuencia de acciones. La alternancia con el presente se evidenció sobre todo en la incorporación del diálogo.

El buen desempeño en el uso de los tiempos verbales narrativos básicos también se debe a que el anclaje temporal estaba dado desde el párrafo introductorio del cuento que debían continuar. Puede tomarse en cuenta esta estrategia como andamiaje al trabajo con tiempos verbales en el aula, a partir de fragmentos que funcionen como facilitadores.

Como en esta evaluación se comprobó esta fortaleza, sería deseable profundizar en las aulas el desafío a los estudiantes, propiciando el uso del Condicional Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto del modo Indicativo y el Pretérito Imperfecto del modo Subjuntivo para desarrollar habilidades más avanzadas en el manejo de la temporalidad en la narración². También sería interesante abordar el uso de los tiempos verbales asociados a otros tipos textuales (por ejemplo, el Presente en la explicación).

COHESIÓN

Los desempeños en el Indicador 2 "Cohesión", muestran que aproximadamente la mitad de los estudiantes evaluados emplea recursos cohesivos, aunque esto no les sirve para evitar repeticiones. La repetición de palabras es el mecanismo más sencillo de cohesión, pero por ello mismo, muestra poca experticia en la redacción. En esta etapa de la escolaridad, la repetición de un mismo vocablo refleja inseguridad en el sostenimiento del referente. Si este recurso no da paso al uso de otros procedimientos de cohesión tanto gramaticales como léxicos, como el uso de pronombres, la elipsis, la sinonimia, el uso de hiper e hipónimos, etc., no se logrará el progreso deseable en el mejoramiento de la escritura.

En resumen: la repetición de palabras en 4^o corresponde a un momento de afianzamiento de la

² La sugerencia se refiere a propiciar la utilización de estos tiempos y modos en el uso, por ejemplo, al proponer revisar un escrito en el que estén empleados de un modo incorrecto y se proceda a cambiar un verbo mal conjugado por uno correcto con asistencia del docente. No es recomendable en este nivel trabajar el conocimiento metalingüístico que implica saber cómo se denominan estos tiempos y modos y presentar el paradigma de la conjugación regular, indicado para niveles más avanzados de la escolaridad.

redacción que debe dar lugar a nuevas etapas en la construcción de la cohesión textual, con la guía u orientación del docente que solicita la reescritura de los textos. Sería interesante proponer ejercicios de sustitución lingüística y de aumento del banco lexical (ejercicios con el vocabulario). De esta forma se podría aumentar la confianza en el sostenimiento de la cadena referencial, evidenciando además que puede ser repuesta por el lector.

COHERENCIA

Los buenos desempeños alcanzados en la construcción de “Coherencia global” (Indicador 4) pueden ser explicados en relación con el género discursivo solicitado: cuento. El conocimiento de las convenciones propias de este género por parte de los estudiantes permite el manejo de ciertas digresiones sin afectar su verosimilitud. Los textos construidos muestran en un 65,3 %, el empleo (no por conocimiento metalingüístico, pero sí por el uso), de la aplicación de reglas propias de la atribución de coherencia: repetición de algunos elementos de las proposiciones encadenadas, aportación de información nueva, ausencia de contradicciones notorias, relación de hechos referidos dentro del mundo imaginado.

Una de las propiedades de la coherencia es la linealidad en el relato: el texto se despliega materialmente en secuencias de enunciados que están en relación de contigüidad. Las producciones de los estudiantes, en su gran mayoría, construyen textos ya que participan de esta propiedad. La linealidad se manifiesta en escritos en los que lo que aparece primero orienta lo siguiente a lo largo del texto; marcan relaciones existentes entre sus elementos, de modo que el mundo de referencia se va manteniendo, recuperando y proyectando hacia adelante; y la secuencia de enunciados progresa hacia un marcado final o meta. Llama la atención el cuidado por la clausura narrativa manifestado en la mayoría de las producciones, con distintas estrategias: conclusión acerca de si el personaje protagonista (el caballo) cumplió o no su sueño, la inclusión de palabras como “fin”, el uso de enunciados-moraleja, la utilización de fórmulas de cierre propias de los relatos infantiles (“y colorín colorado...”), etc.

Es probable que se logran mejores desempeños aun con la orientación del docente en la reescritura, para pulir pequeñas contradicciones o “baches” informativos que muchos de los textos presentaron. Nuevamente, en el marco de una evaluación de estas características (a gran escala), no es posible el trabajo de la escritura como proceso “andamiado”, pero sí lo es en las aulas en el trabajo cotidiano. También es importante profundizar los desafíos en el tipo de consignas solicitadas y trabajar la coherencia textual en otros géneros discursivos, particularmente los textos de estudio, en los que la construcción de la coherencia tiene pautas más estrictas en cuanto a distinguir entre lo central y lo periférico, el retardar o suspender la secuencia y luego retomarla, la inclusión de alusiones al discurso precedente, la anticipación de discurso subsiguiente, lograr que no queden ambiguos ciertos elementos que se presten a más de una interpretación, etc. Estos procedimientos no son tan importantes en el marco de la ficción, pero sí lo son en textos académicos.

La representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa puede aparecer en una macroproposición expresada como título. Los títulos, en el género cuento, no tienen tantas restricciones como en otros géneros y permiten un abanico de posibilidades al escritor. En la muestra analizada, la estrategia predominante consistió en mencionar a los agentes de la acción: “El caballo y las hormigas” y variantes sobre este enunciado. Algunos estudiantes, escogieron títulos más informativos, también manteniendo la coherencia textual: “Una amistad bella”, “El caballo blanco y las hormigas unidas”. En algunos casos, los títulos emplearon figuras retóricas, usos connotativos del lenguaje o neologismos: “El soñador, el caballo”, “La hormiga era amiga del caballo”, “El caballo y la extrapintura”. En otros, se emplearon títulos extensos que evidencian la dificultad de sintetizar: “La mariposa capturada que el caballo la salva y la ormgia también”.

CONECTORES

Los NAP prescriben la enseñanza-aprendizaje de los conectores, tanto en los apartados dedicados a las prácticas lectoras y escritoras como en los referidos a Reflexión sobre los hechos del lenguaje, ya que enumeran entre sus núcleos de aprendizaje prioritarios la enseñanza de: “verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos”³. En las producciones de la muestra los estudiantes emplean conectores, particularmente los temporales, aunque con poca variedad. Un trabajo sistemático en el aula de reflexión meta-lingüística posibilitaría que se manejaran los conectores como organizadores del discurso y con mayor control.

Algunos textos presentan polisíndeton, no con una finalidad estética, sino como expresión de una falta de planificación y relectura del escrito (cada nueva acción se suma a las anteriores, separadas por la “y”). Esta “escritura de corrido”, al ritmo de las ideas que van surgiendo, en una situación de aprendizaje en el aula, permitiría revisar las estrategias de conexión de los enunciados y apelar a otros recursos.

Se observa poco uso de conectores consecutivos. La mayoría de los estudiantes emplearon conectores de oposición y causalidad, aunque sin variedad: se recurre repetitivamente al “pero” como expresión de la oposición, al “porque” y al “por eso” en la elección de los causales y no se presentan alternativas propias del registro escrito.

DIMENSIÓN CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS

LEGIBILIDAD, USO DEL ESPACIO, SEGMENTACIÓN DE PALABRAS

Considerando el agrupamiento de niveles 3 y 4; Legibilidad (93,7%), Espacio (87,3%), Segmentación (82,7%), son los Indicadores que obtuvieron los desempeños más altos. Esto se debe a que se trata de aspectos organizadores de la puesta en texto y de superficie, que han sido consolidados en el primer ciclo de la Educación Primaria. El detenimiento y esmero que se observa en la legibilidad y uso del espacio del escrito probablemente se deba a la satisfacción del escritor por exhibir una destreza alcanzada.

MORFOSINTAXIS

Las construcciones morfosintácticas son adecuadas, aunque se puede considerar que estos buenos desempeños (65,3 %) se corresponden con la expresión de enunciados pertenecientes al discurso literario, básicamente a la creación de secuencias narrativas y causales. Como ya se ha comentado anteriormente, la narración literaria es un género al que los estudiantes tienen un grado alto de exposición a lo largo de su vida, tanto en la escuela como en los hogares. En otros géneros discursivos sobre los que el estudiante tiene menos conocimiento, es probable que las construcciones morfosintácticas presentaran más errores, por tratarse de enunciados correspondientes a otras tramas textuales. Por ejemplo, en un explicativo, los enunciados construyen definiciones, clasificaciones, reformulaciones, analogías, etc., que deben ser enseñadas con los mismos buenos desempeños que se obtienen en la narración: por exponer a los estudiantes a la lectura y escritura de textos correspondientes a esos géneros. La sobrecarga cognitiva que implica la falta de frecuentación de un género, aumenta los errores de tipo local, como puede ser una construcción morfosintáctica.

³ http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf. (última consulta, mayo 2018). Páginas 31 y ss.

MAYÚSCULAS, ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN

Los indicadores que arrojaron los desempeños más bajos, dentro de la Dimensión Convenciones, considerando la agrupación de niveles 3 y 4, son: Uso de Mayúsculas, 56,8%, Ortografía, 52% y Puntuación, 37,2%.

La corrección en el uso de la normativa requiere, en esta etapa de la escolaridad, la consulta al docente que funciona como guía y como ayuda para aliviar la sobrecarga cognitiva que implica reparar en distintos aspectos de la redacción al mismo tiempo (construcción de la trama, búsqueda de vocabulario, conocimiento de reglas y normas, etc.). Es frecuente que el estudiante-escritor acuda a preguntas al docente relativas a lo más superficial del texto para no detener el flujo de estructuración de la trama ("¿cómo se escribe tal palabra?"). En una situación de evaluación esto no es posible, y por ello los desempeños son bajos en cuanto a ortografía. Sin embargo, a pesar de que este es un atenuante, es importante reparar en este desempeño como una debilidad a seguir superando, especialmente si se toma en cuenta que en cuanto a ortografía, las rúbricas no consignaban errores en el uso de las tildes. De haberlos consignado, los porcentajes hubieran dado aún más bajos, dado que, tal como informaron correctoras y supervisoras de la codificación en una apreciación cualitativa, prácticamente la mayoría de los estudiantes no utilizaron tildes en sus producciones.

En lo relativo al uso de mayúsculas, los desempeños también muestran la necesidad de trabajar de un modo sistemático sus normas de uso. En algunos casos, pueden trabajarse en relación con el género en que se está escribiendo, por ejemplo, si se trata de un cuento, para expresar los nombres propios de los personajes.

El manejo de la puntuación tiene estrecha vinculación con la posibilidad de estructurar un texto. Los bajos desempeños ponen de manifiesto la necesidad de trabajar con mayor profundidad su utilización, más aún, si se considera que las rúbricas se detenían particularmente en los signos básicos y no penalizaba la incorrección en el uso de los auxiliares. Se observa, en la mayoría de los escritos, un desequilibrio entre el desempeño en el manejo de secuencias de distintos tipos textuales (los estudiantes diferencian claramente secuencia narrativa de secuencia dialogal), y el desempeño en el uso de la puntuación que por convención debe emplearse en esas tramas (en las producciones se emplea mal o no se emplean los signos propios del diálogo: raya de diálogo, signos de exclamación e interrogación, puntos suspensivos, dos puntos). Esta peculiaridad detectada (adecuada inclusión de una secuencia dialogal dentro de un relato pero al mismo tiempo limitación en el uso de la puntuación que manifiesta esta diferencia), permite suponer que este es un punto específico en el que una destreza detectada (la escritura de textos narrativos) puede profundizarse con la práctica de escritos que desafíen al estudiante a la inclusión de diálogos bien puntuados, y también de otras tramas como la descriptiva. Si bien se evidencia un escaso uso de los signos convencionales para el diálogo, los estudiantes echaron mano a su creatividad y encontraron maneras originales de sortear el conflicto y expresar los diálogos con las herramientas de las que disponían; por ejemplo, se observaron cambios de letra, uso de corchetes, centrado de la secuencia dialogal en la página, etc. La ausencia de signos de puntuación propios del diálogo y su reemplazo por maneras no convencionales de expresarlo, pone en evidencia que este es un contenido que parece estar siendo reclamado en este año de la escolaridad, pues se observó una conciencia de la dificultad y la necesidad de resolver el conflicto. Por otra parte, la inclusión de diálogo en la narración, permite trabajar la inclusión de otras voces en el relato de un modo sencillo, para luego seguir profundizando la inclusión de otras voces en otros tipos textuales (como los explicativos o los argumentativos), en etapas más avanzadas de la escolaridad.

Conclusiones

Se puede afirmar que los estudiantes de 4º año de la Educación Primaria pueden componer con adecuada habilidad un texto narrativo de género ficcional. En ese sentido, es un mérito de la escuela haber alcanzado este nivel de desempeño. No obstante, para seguir avanzando, es necesari-

rio ofrecerles nuevos obstáculos que los ubiquen en la situación de profundizar el manejo de los recursos que permiten construir textos de variados tipos y géneros.

Algunos aspectos a desarrollar, son: la incorporación y diferenciación de voces en el discurso narrativo, con miras a sortear dificultades en el texto argumentativo; el refuerzo del uso de conectores lógicos, para abrir el camino a la composición de uno explicativo; la ejercitación en el mejor manejo de la puntuación y la ampliación del vocabulario y el aprestamiento para el uso del recurso de la sinonimia, para el mejoramiento de cualquier producción escrita; la diferenciación entre oración y párrafo, de tal forma que esto permita mejorar el uso de la puntuación y la coherencia; la reflexión metalingüística: desarrollar la posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje significa detenerse en los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfosintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual).

CARACTERIZACIÓN DE DESEMPEÑOS EN EVALUACIONES BREVES

Las evaluaciones de menos de tres renglones no fueron incorporadas a la codificación por rúbricas pues se consideró que por sus características en cuanto a la extensión, no eran susceptibles de ser codificadas bajo las mismas categorías pensadas para producciones más extensas.

La cantidad de producciones en esta situación es mínima con respecto a la totalidad de la muestra: 61, de las cuales 6 fueron totalmente ilegibles y por lo tanto no se tuvieron en cuenta para el análisis. Es decir que se consideraron 55 evaluaciones, que representaron un 1,2 % del universo evaluado.

No obstante, lo expresado anteriormente, se presenta a continuación un breve análisis cualitativo de estas producciones, siempre en la concepción de que toda producción de los estudiantes debe ser tomada en cuenta, en este caso puntual, a los fines de informar lo relevado.

DESEMPEÑOS EN LAS DIMENSIONES DISCURSIVA Y TEXTUAL EN PRODUCCIONES BREVES

Del total de las llamadas “producciones breves” se pueden establecer tres grupos, con las características que a continuación se detallan:

a) No se construye un texto. La producción no constituye una unidad de significado, sino que consiste en una serie de palabras o frases sueltas, no están cohesionadas ni construye coherencia.

Ejemplos:

Sin título

Un día de otoño... abía una señorita pasea por la hija y su hija corria y su mama quedo y su hija dice corre y suma

“MI PAPA TRABAJA de camionero”

Un día de otoño... MI MAMA TRABAJA de mensajera YO ANDO EN BICI SOLO YO JUEGO CON EL CELU YO JUEGO CON LOS PERRO A LA PELEA

Cantidad de casos: 24

b) No se respeta la consigna o no escribe un texto narrativo. No aparecen elementos básicos de la narración, tales como desarrollo de la temporalidad (sucesión de acontecimientos o secuencia de acciones); unidad temática; presentación de personajes; elaboración de un narrador.

Ejemplos:

“LE VIAGE DE CABALLO”

Un día de otoño... EL CABALLO SEFUE A LA PLAYA Y VIO U NAS TORTUGAS BEBES EMERGIENDO DE LA ARENA

“HORNIGA”

Un día de otoño... EL CABANO INVITO AL HORNIGA A PASEAR, ENTRE LAS HORMIGAS

Sin título

Un día de otoño... AVIA UNA HORMIGA PASIANDO POR UN ARBOL BUSCAN- DO OJAS PARA COMER

“LAS HORMIGAS Y EL CABALLO”

Un día de otoño... LAS HORMIGAS SALIERON A CORRER CON EL CABALLO Y SE PERDIERON EN EL BOSQUE

Cantidad de casos: 20

c) Se compone un texto narrativo y se respeta la consigna, aunque de manera muy incipiente o con escasa coherencia y/o cohesión. Se presenta algún tipo de elemento característico de la narración, tal como la clausura narrativa.

Ejemplos:

“El caballo Blanco y las Hormigas”

Un día de otoño... El caballo volvió al hormiguero y el caballo cumplió su sueño y la hormiga, el caballo vivieron felices.

“LE CAVALLO Y A ORMIGA”

Un día de otoño... Y TENÍA FIRO Y A ORMIGA LE ISIERON ROPA DE OJA Y NO TENÍA MAFIO Y VIERO FELICES PARA SIENRPE

Sin título

Un día de otoño... El caballo blanco sefue triste y yorando con frio y las hormiga leayudaron y sicunprio useño.

Cantidad de casos: 11

DESEMPEÑO EN LA DIMENSIÓN DE LAS CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS

Coincidentemente con las dificultades presentadas en las dimensiones discursiva y textual, estas producciones breves manifestaron un nivel incipiente en los indicadores relacionados con las convenciones lingüísticas. Se observan reiteradas faltas de ortografía y errores en la segmentación de palabras, ausencia de puntuación y pocos mecanismos de cohesión (tanto de referencialidad como de uso de conectores).

Otros indicadores no brindan oportunidad de ser evaluados ya que la brevedad del escrito impide su aparición, como por ejemplo el uso de las mayúsculas (cuando todo el texto o las oraciones las escriben en imprenta mayúscula) o la variedad en el uso de los tiempos verbales. En cuanto a la legibilidad y el uso del espacio se observa que el aspecto técnico de la escritura alfabética (gráfico, de correspondencia fono-gráfica, ortográfico) de acuerdo con las convenciones adoptadas por el sistema de escritura, no está desarrollado en algunas producciones. Algunos estudiantes no pudieron escribir porque parecieran no estar alfabetizados; recién se están iniciando en las etapas de la lecto escritura.

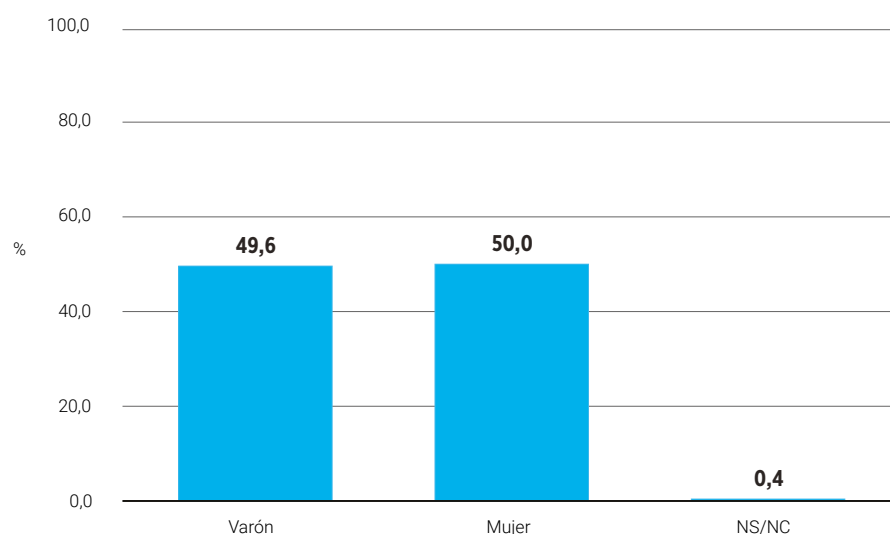
4. PERFILES Y VOCES DE LOS ESTUDIANTES

El Cuestionario del Estudiante recoge información que aparece expresada en los gráficos que se presentan a continuación.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN SEXO

Sobre los cuestionarios respondidos, el 50,0% manifiesta ser mujer, el 49,6% ser varón y el 0,4% no respondió la pregunta.

GRÁFICO 4.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SEXO

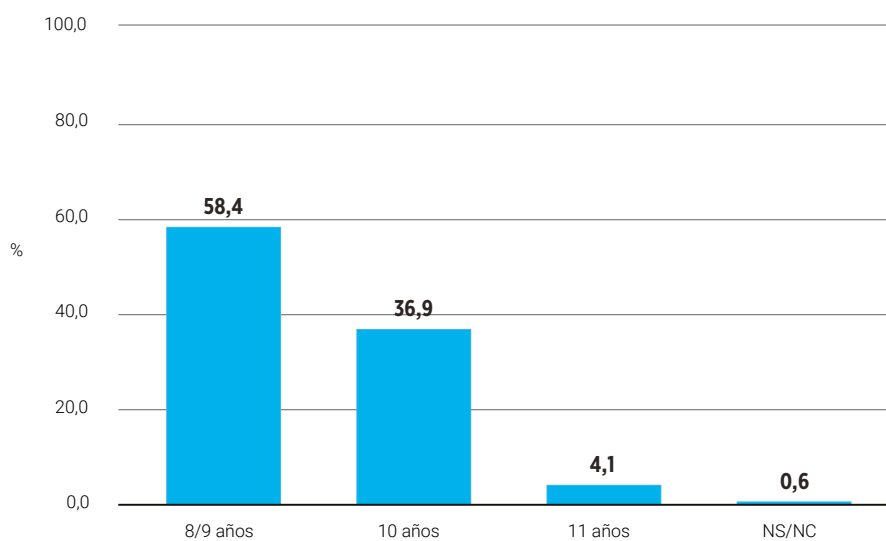


Fuente: Aprender 2017

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN EDAD

La mayoría de los estudiantes que resolvieron la evaluación tiene 8/9 años.

GRÁFICO 4.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR EDAD



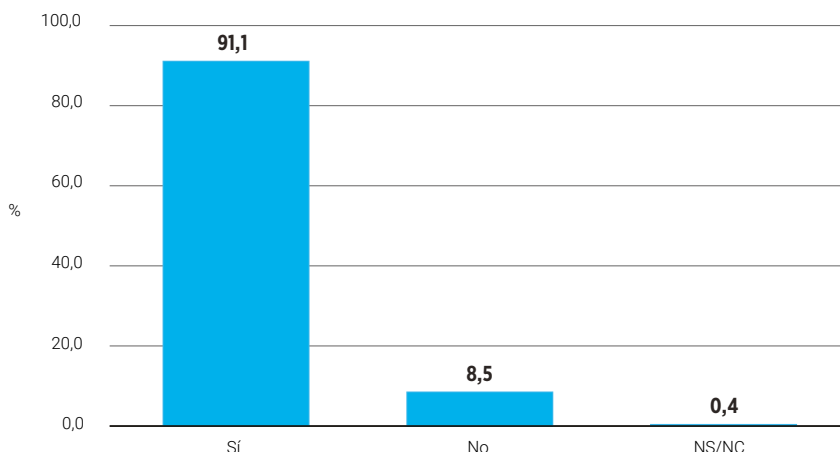
Fuente: Aprender 2017

HÁBITOS DE LECTURA

Casi en su totalidad (91,1%), los estudiantes afirmaron que les gustaba leer, y también, que les resultaba fácil. Esta información se refuerza con los datos recogidos en la pregunta acerca de qué subgéneros narrativos prefieren, ya que solo el 2,1% indica que “no les gustan los cuentos”. La mayoría de los alumnos se autoperciben como lectores competentes. El hábito lector es una práctica consolidada y valorada en la muestra evaluada.

El subgénero terror es el más elegido, con 41,4% de elecciones. Este dato está corroborado en similar pregunta por los gustos de los estudiantes en el “Cuestionario del docente”. El terror es uno de los subgéneros preferidos en este ciclo, probablemente porque fortalece la construcción de la identidad de un niño que disfruta de cuentos a los que no accedía cuando era más pequeño. Más allá de cuáles sean los subgéneros elegidos, es importante destacar que es prácticamente nulo el porcentaje de estudiantes que declaran que no les gustan los cuentos. Esto ratifica la línea de interpretación presente en este informe: las producciones escritas analizadas corresponden a un universo de alumnos lectores de literatura (en sentido amplio, ya sea que lee por sí mismo o que escucha los cuentos que les relatan otras personas).

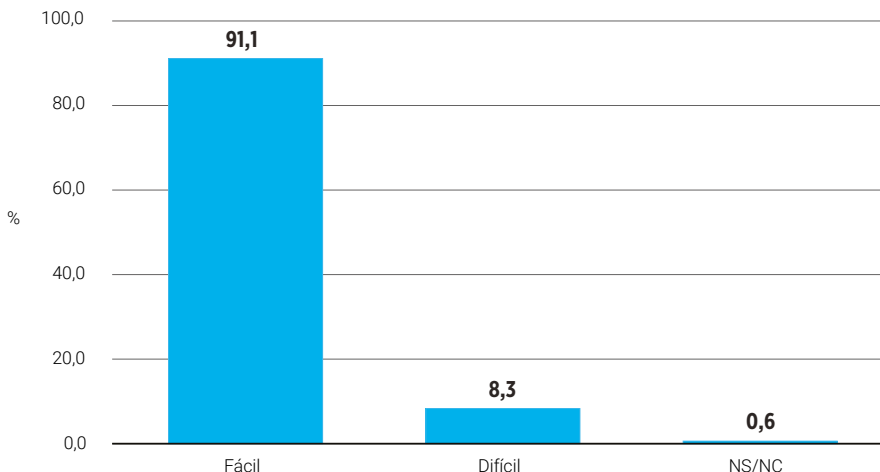
GRÁFICO 4.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI LES GUSTA LEER



Fuente: Aprender 2017

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE AUTOPERCEPCIÓN SOBRE LA DIFICULTAD/FACILIDAD EN COMPRENSIÓN LECTORA

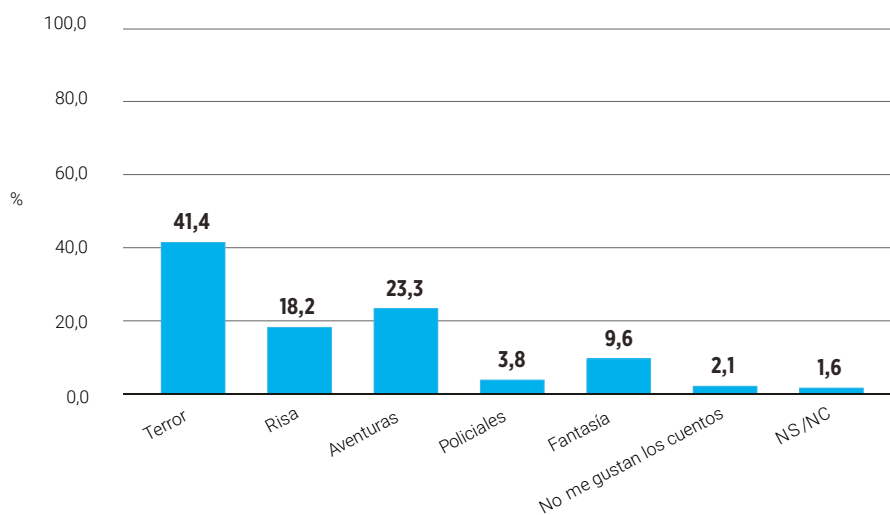
GRÁFICO 4.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI LES PARECE FÁCIL O DIFÍCIL LEER



Fuente: Aprender 2017

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN LOS SUBGÉNEROS NARRATIVOS LITERARIOS DE PREFERENCIA

GRÁFICO 4.5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LOS CUENTOS QUE MÁS LES GUSTAN

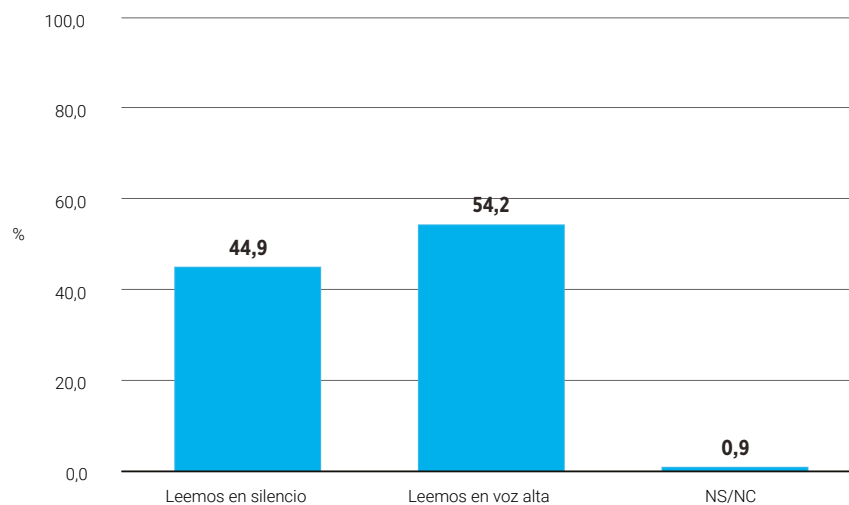


Fuente: Aprender 2017

MODOS DE LEER

Más de la mitad de los estudiantes consultados lee en voz alta la mayoría de las veces en la escuela y cuando esto ocurre, la mitad afirma que la lectura está a cargo de la maestra. La otra mitad, que queda a cargo de los estudiantes.

GRÁFICO 4.6. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN MODALIDAD DE LECTURA QUE SE ACOSTUMBRA EN LA ESCUELA

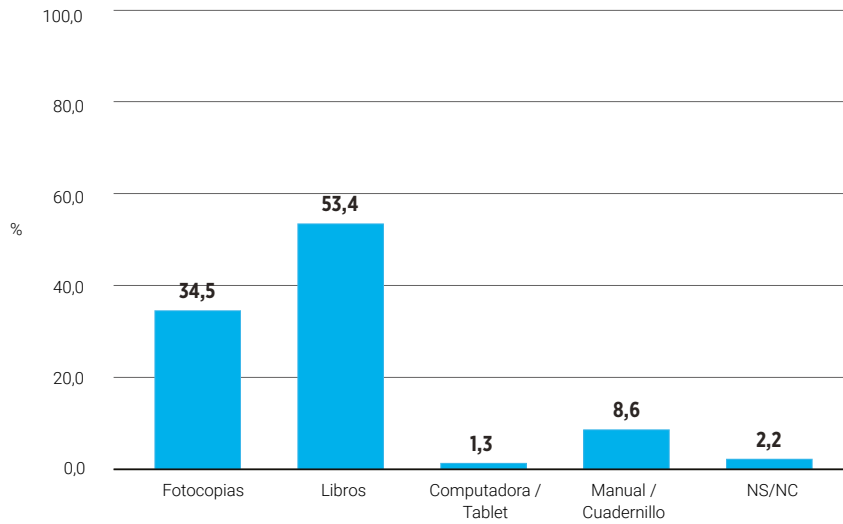


Fuente: Aprender 2017

SOPORTES DE LECTURA

La mayoría de los estudiantes indica que predomina la lectura en libros soporte papel. Esto coincide con la información recogida en el “Cuestionario del docente”.

GRÁFICO 4.7. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL FORMATO DE LOS TEXTOS QUE LEEN EN LA ESCUELA

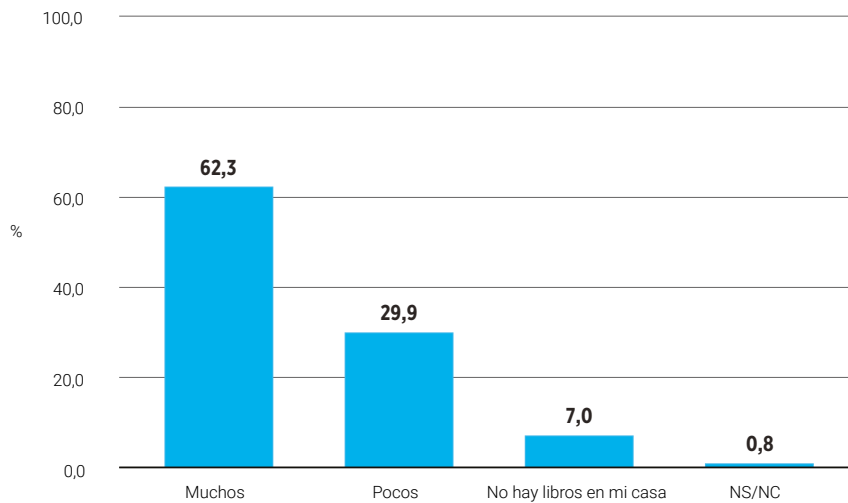


Fuente: Aprender 2017

LECTURA EN EL HOGAR

Un 29,9% de alumnos afirma que los libros que hay en su casa son pocos, autopercibiendo la escasez de libros y un 7,0% afirma que en su hogar no hay libros. Para un universo de estudiantes interesados por la lectura, el contar en su hogar con libros disponibles y pendientes de ser leídos puede hacer que la cantidad con la que cuenta se perciba como escasa.

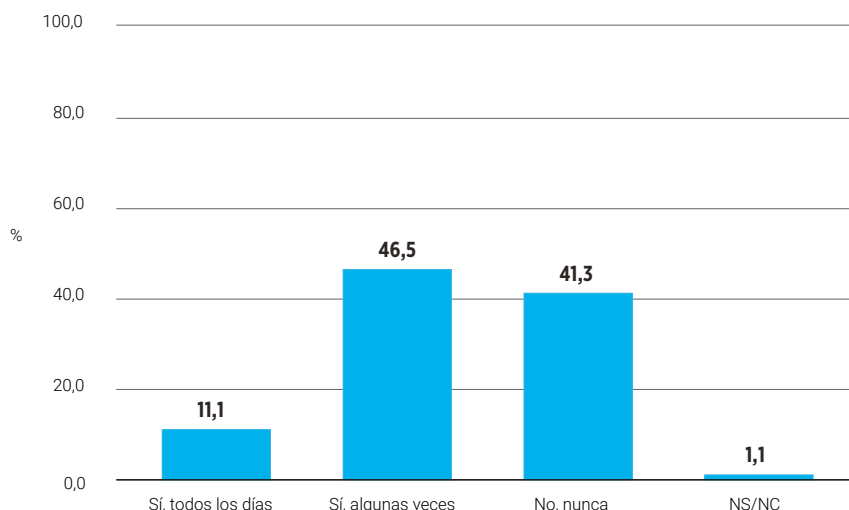
GRÁFICO 4.8. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI HAY LIBROS EN SUS CASAS



Fuente: Aprender 2017

El 41,3 % de los estudiantes de la muestra afirma que nunca le leen cuentos, mientras el 11,1% expresa que le leen cuentos todos los días.

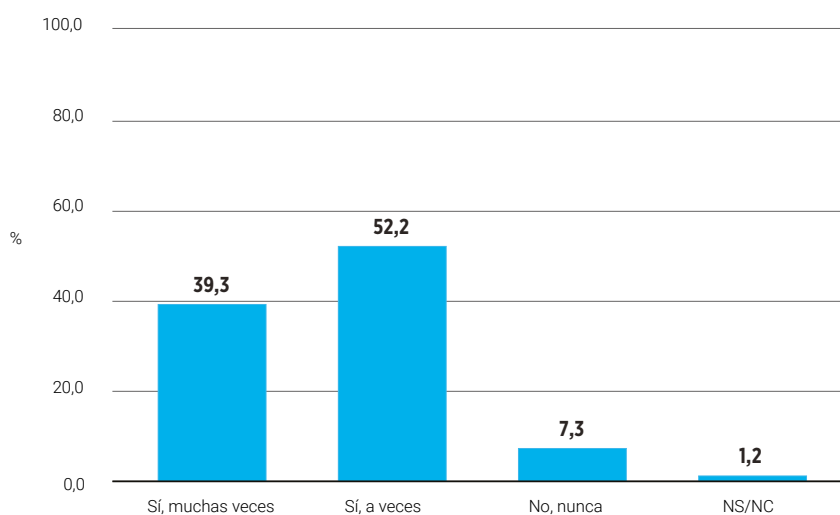
GRÁFICO 4.9. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI LES LEEN CUENTOS EN SUS CASAS



Fuente: Aprender 2017

En oposición al gráfico anterior, en este se observa que casi el mismo porcentaje de la muestra afirma (en este caso 39,3%) que lee solo en su casa. Si bien está claro que no estamos identificando que se trate de los mismos sujetos de la muestra que escogen las dos opciones en cada cuestionario (les leen todos los días/leen solos muchas veces), este gráfico podría pensarse, en cierta forma, como un espejo del posterior, e interpretar que para este año de escolaridad, la lectura del adulto hacia el niño, va dejando paso a la lectura autónoma.

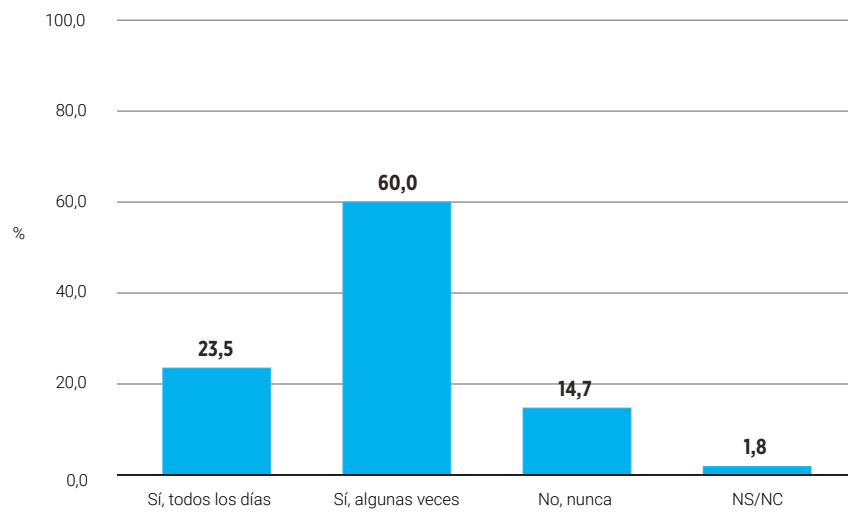
GRÁFICO 4.10. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI LEEN SOLOS EN SUS CASAS



Fuente: Aprender 2017

El gráfico 4.11. muestra que el 14,7 % de los estudiantes afirma que los adultos familiares no leen nunca y que el 60,0% lo hacen algunas veces. Podría decirse, entonces, que un porcentaje alto de estudiantes de la muestra se autopercebe como perteneciente a hogares en los que la lectura no es una práctica cotidiana. Esta información es importante, ya que todos los estudios sobre hábitos lectores subrayan la importancia de la influencia de los hábitos lectores de los adultos (maestros y familia) en el desarrollo del hábito lector del niño y joven. Solo un 23,5 % de la muestra afirma que en sus hogares los familiares leen todos los días.

GRÁFICO 4.11. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SI LOS FAMILIARES LEEN LIBROS O DIARIOS EN SUS CASAS



Fuente: Aprender 2017



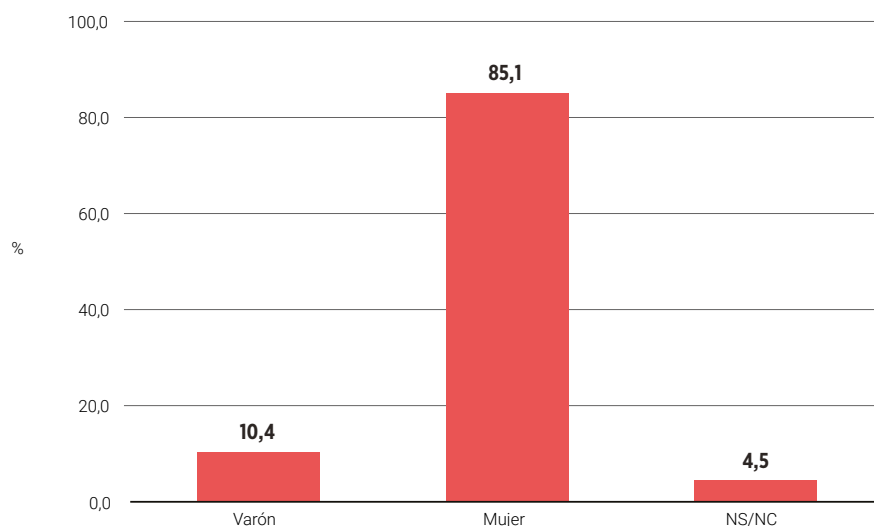
5. PERFILES Y VOCES DE LOS DOCENTES

PERFIL DEL DOCENTE

En este apartado se presenta la información obtenida a través del Cuestionario del Docente, aplicado a 231 docentes.

Los docentes de los estudiantes que resolvieron la evaluación de Producción Escrita Narrativa de 4º año Educación Primaria son, en su mayoría, mujeres: 85,1%¹.

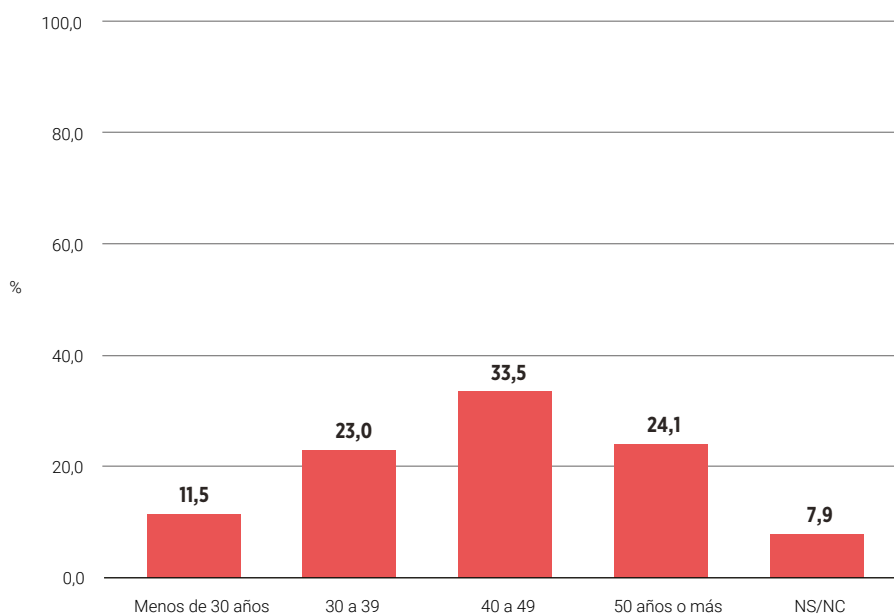
GRÁFICO 5.1. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN SEXO



Fuente: Aprender 2017

Aproximadamente el 60,0 % de los docentes tiene más de 40 años, mientras que el 11,5% tiene menos de 30.

GRÁFICO 5.2. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN EDAD DE LOS DOCENTES

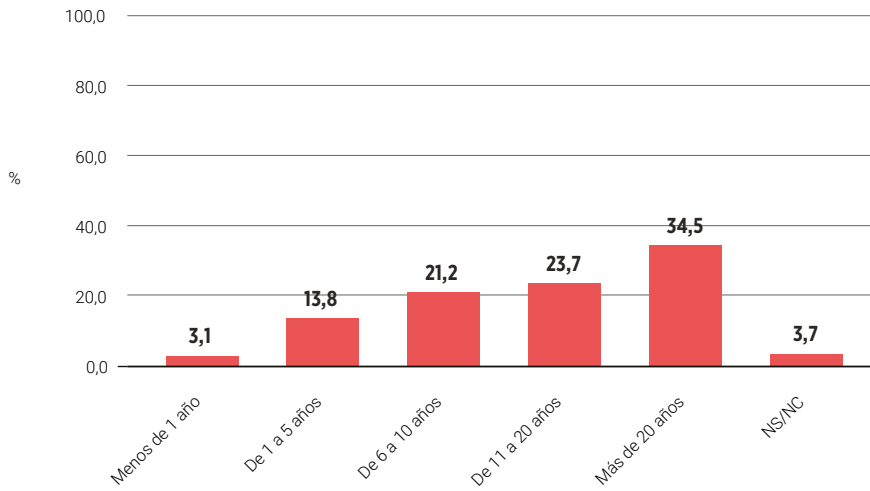


Fuente: Aprender 2017

¹ La feminidad de la profesión docente no es un fenómeno particularmente argentino. De hecho, el promedio de participación femenina en la docencia de nivel primario es de 64% a nivel global y de 77% en América Latina; y en la docencia de nivel secundario, de 53% y 58% respectivamente. También dista de ser un fenómeno reciente ya que, desde la creación del sistema formador, el discurso político-pedagógico proclamó la disposición natural de las mujeres para formar a las generaciones futuras, fomentando su ingreso a la docencia." Secretaría de Evaluación Educativa, Serie de Informes Temáticos/2, Aprender 2016. Características y voces de los docentes.

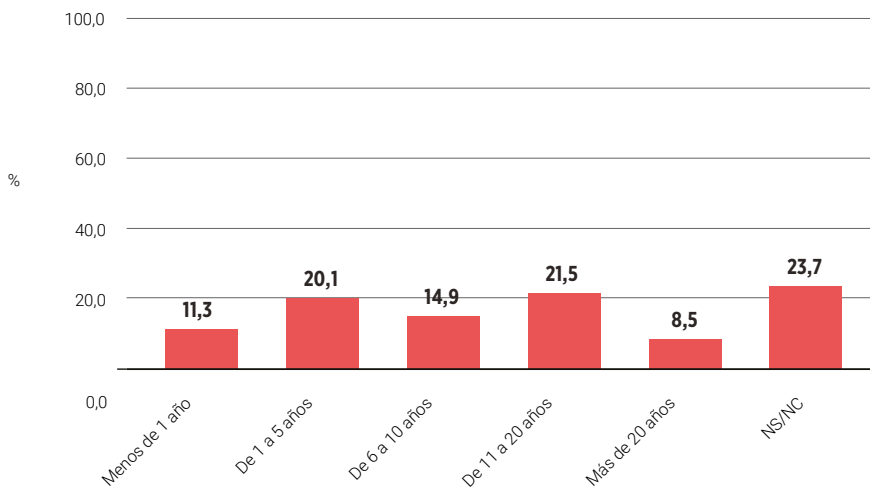
La mayoría de los docentes (58,2%) acumula más de 10 años de antigüedad en la profesión. El porcentaje de docentes cuya antigüedad en la docencia no sobrepasa los cinco años es el 16,9% del total. Los docentes con más de 20 años de antigüedad constituyen el 34,5%.

GRÁFICO 5.3. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA



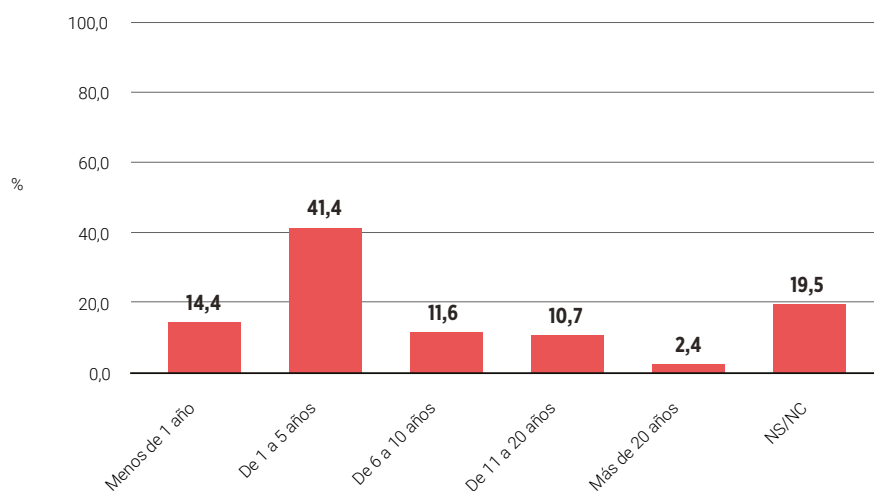
Fuente: Aprender 2017

GRÁFICO 5.4. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD COMO MAESTRO EN ESTA ESCUELA



Fuente: Aprender 2017

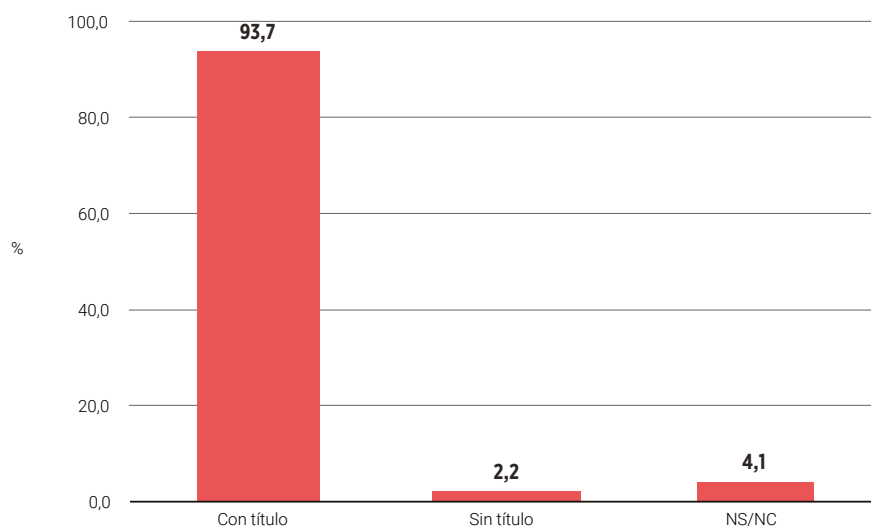
GRÁFICO 5.5. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD COMO MAESTRO DE 4º AÑO



Fuente: Aprender 2017

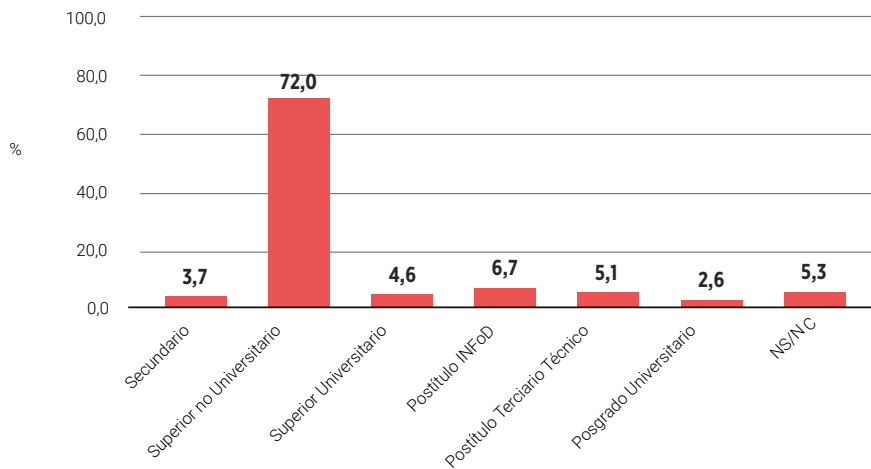
Casi en su totalidad, los consultados poseen título docente (93,7%). Cuentan con título Superior no universitario un 72,0% y un 19,0% respondió que cuenta con una de las siguientes titulaciones: Superior Universitario, Postítulo INFOD, Postítulo Terciaria Técnico, Posgrado Universitario.

GRÁFICO 5.6. DISTRIBUCIÓN SEGÚN POSESIÓN DE TÍTULO DOCENTE



Fuente: Aprender 2017

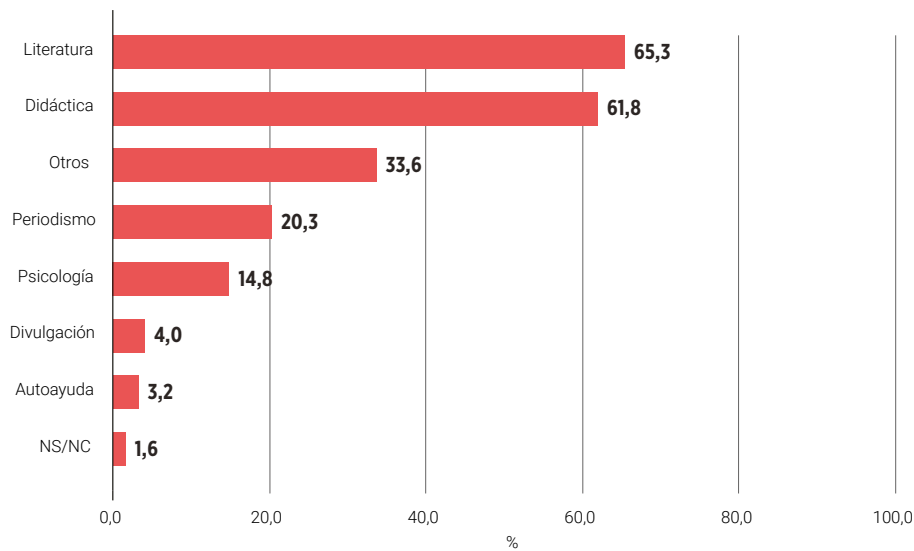
GRÁFICO 5.7. DISTRIBUCIÓN SEGÚN TÍTULO DE MAYOR GRADO OBTENIDO POR EL DOCENTE



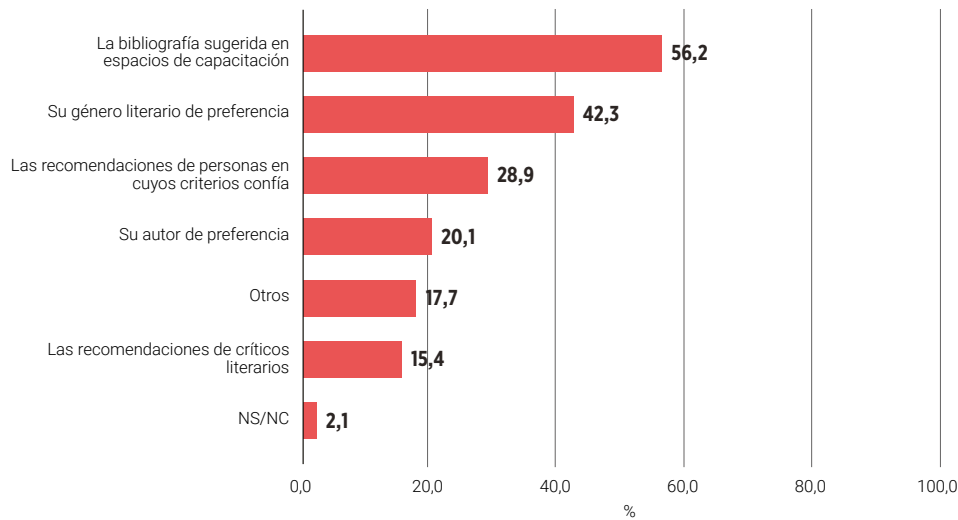
Fuente: Aprender 2017

Los géneros discursivos más elegidos por los docentes (aproximadamente 60%) son la literatura y la didáctica y los criterios predominantes para decidir qué libro leer fueron las sugerencias recibidas en espacios de capacitación (56,2%) y géneros de su preferencia (42,3%). Solo un 15,4% indica que toma como criterio de selección las recomendaciones de críticos literarios.

GRÁFICO 5.8. TIPO DE TEXTOS QUE LOS DOCENTES LEYERON EL ÚLTIMO MES



Fuente: Aprender 2017

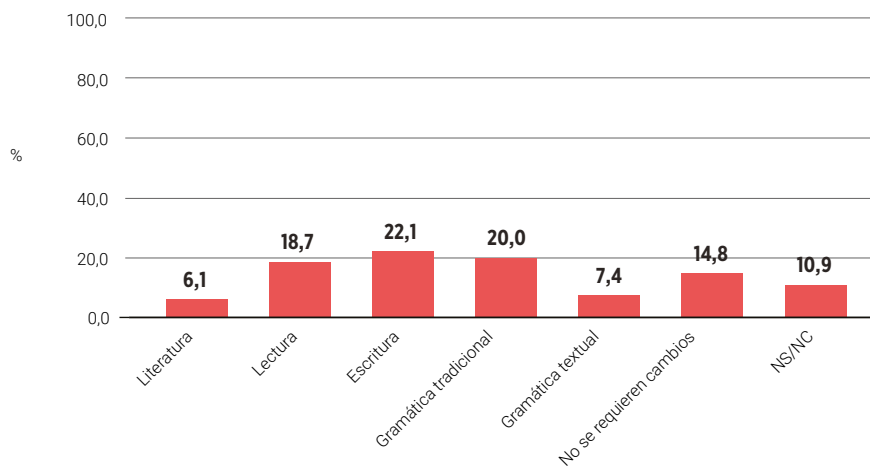
GRÁFICO 5.9. QUÉ TIENE EN CUENTA EL DOCENTE AL MOMENTO DE ELEGIR UN LIBRO PARA SÍ

Fuente: Aprender 2017

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA

Los docentes reclaman como uno de los cambios más necesarios en el área de Prácticas del Lenguaje la actualización en didáctica de la escritura (22,1%). Un 14,8 % señala que no es necesario realizar ningún tipo de cambios. El porcentaje menor (6,1%) de aspectos que necesitan ser renovados es según la elección de los docentes, el de la Literatura.

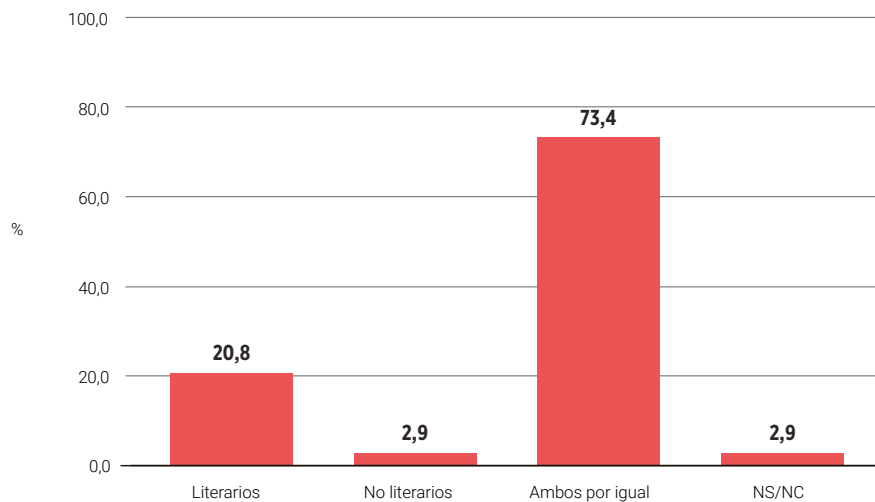
La información que arroja esta pregunta es de las más interesantes en relación con la evaluación realizada, ya que reafirma la idea que se sostiene a lo largo del presente reporte respecto de, por un lado, la existencia de una tradición escolar afianzada en la enseñanza de los géneros literarios y, por otro lado, la necesidad de dirigir la mirada hacia la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza de la escritura. En este sentido, existe coincidencia entre la perspectiva de los docentes y el objeto de estudio que recorta el dispositivo de evaluación implementado.

GRÁFICO 5.10. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTE SEGÚN ÁREA CON MAYOR NECESIDAD DE ACTUALIZACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Fuente: Aprender 2017

Las prescripciones curriculares vigentes señalan la necesidad de trabajar no solo la Literatura, sino también otros géneros discursivos. Un 73,4% cumplen con este requisito curricular ya que señalan que se trabajan textos literarios y no literarios por igual. Sin embargo, para aquellos que eligen trabajar unos u otros, la diferencia a favor de la elección de la Literatura por sobre otros discursos sociales es de casi 18%. Esto está en sintonía con la idea que se sostiene a lo largo del reporte respecto de predominio del discurso literario por sobre otros géneros en el área de Prácticas del Lenguaje.

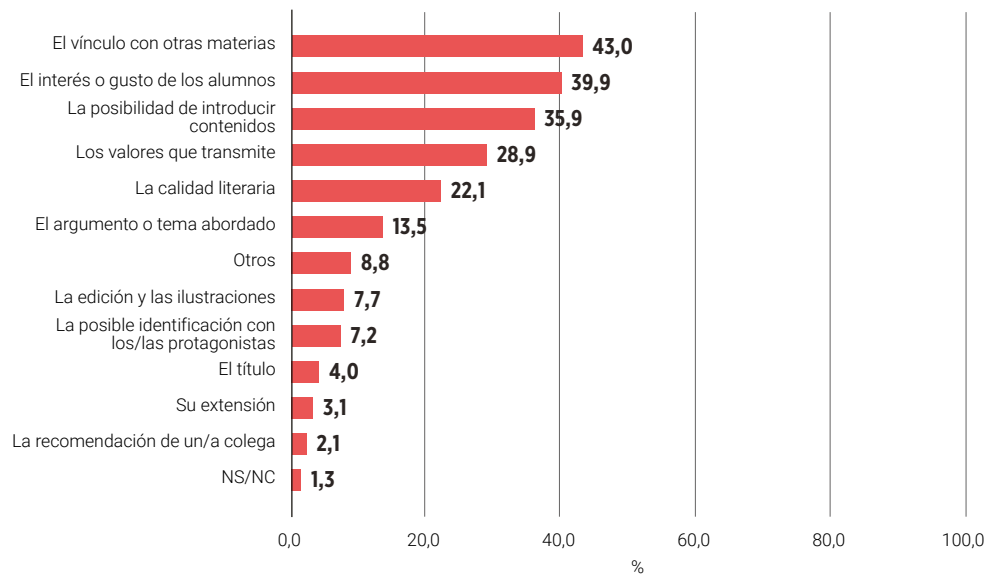
GRÁFICO 5.11. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN TIPO DE TEXTOS QUE MÁS SE TRABAJAN EN EL AULA



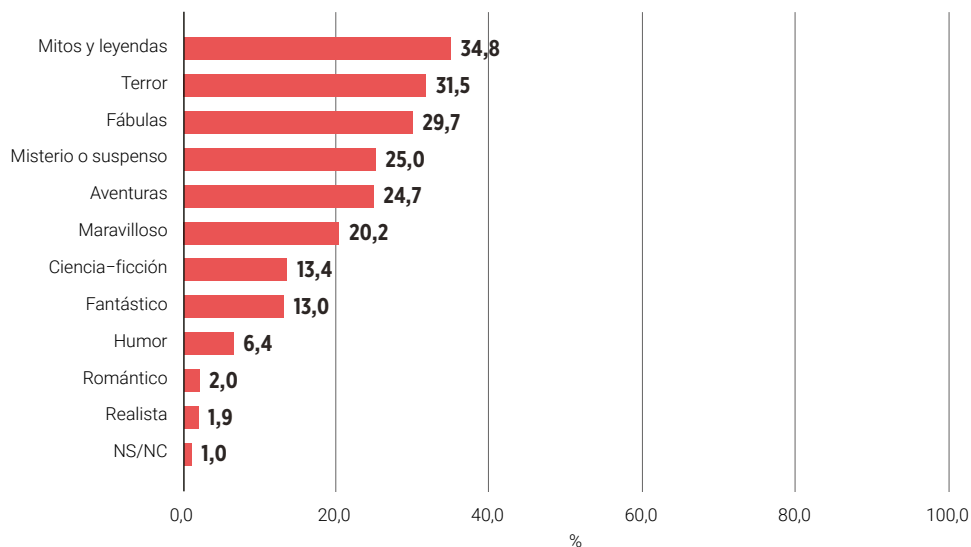
Fuente: Aprender 2017

A la hora de seleccionar un texto literario, el criterio más elegido es el de vincularlo con otras disciplinas (43,0%). Un interrogante que permite formular este dato es si la Literatura se trabaja en las aulas desde el punto de vista de sus convenciones genéricas literarias específicas o si se utiliza como discurso subsidiario de otros para los cuales funcionaría como motivación, introducción al tema, complemento o finalidad didáctica. El gusto de los estudiantes también es una opción de las más elegidas (39,9%).

En cuanto a las preferencias de los estudiantes, el 34,8% de los docentes señala que los más solicitados son los mitos y leyendas, y un 31,5% el terror. La preferencia por el terror coincide con los datos obtenidos en el Cuestionario del Estudiante, ya que fue la opción con el porcentaje más alto: 41,4%. El subgénero con menor interés por parte de los estudiantes, en la mirada del docente, es el realista: 1,9%.

GRÁFICO 5.12. CRITERIO PARA ELEGIR UN TEXTO PARA LOS ALUMNOS

Fuente: Aprender 2017

GRÁFICO 5.13. SUBGÉNEROS DEL GÉNERO NARRATIVO QUE MÁS ATRAPAN A LOS ALUMNOS

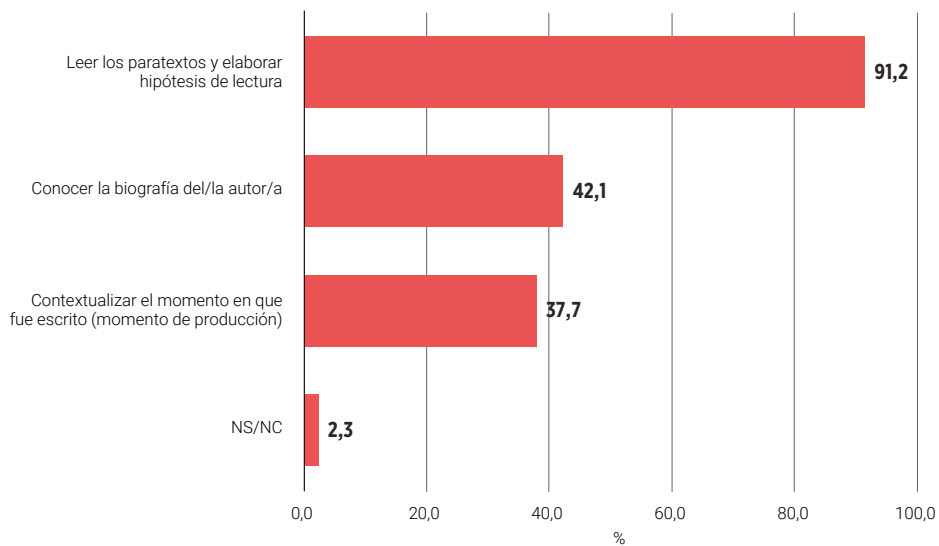
Fuente: Aprender 2017

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

En la didáctica de la lectura, desde hace ya varias décadas se trabaja con actividades de prelectura, lectura y post lectura que contribuyen a mejorar la comprensión de los estudiantes. Como actividades de pre lectura, la más elegida es la de observación de paratextos y formulación de hipótesis, con un 91,2% de elecciones. Las actividades referidas al trabajo con el autor y el contexto de producción son menos frecuentes en el 4º año Educación Primaria, y por ello fueron menos elegidas.

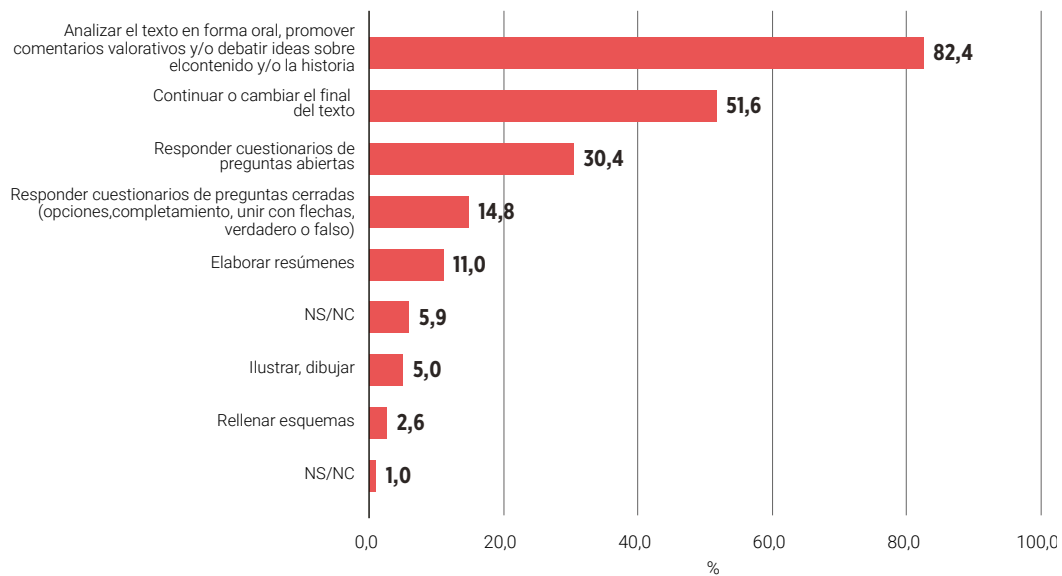
Sin embargo, cuando se consulta a los docentes acerca de qué tipo de actividades de escritura realizan luego de la lectura, llama la atención que la opción más elegida sea una que no contiene escritura sino oralidad. Podría considerarse una pregunta defectuosa dentro del Cuestionario, o tomarla como un indicador de que existe cierta confusión respecto de lo que sería efectivamente una consigna de producción escrita a partir de un texto leído. El 82,4%, elige como actividad de escritura luego de la lectura: "Analizar el texto en forma oral, promover comentarios valorativos y/o debatir ideas sobre el contenido y/o la historia". La actividad de escritura elegida como segunda opción es la de continuar el relato, consigna similar a la evaluada en el dispositivo que nos ocupa.

GRÁFICO 5.14. ACTIVIDADES PREVIAS A LA LECTURA QUE REALIZAN LOS ALUMNOS



Fuente: Aprender 2017

GRÁFICO 5.15. ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

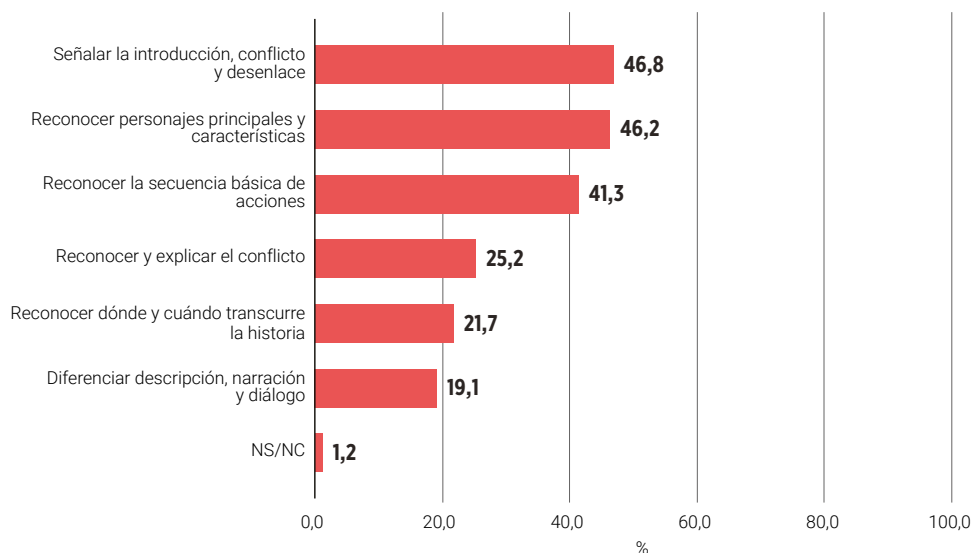


Fuente: Aprender 2017

Uno de los contenidos con más tradición pedagógica en la enseñanza del cuento es el de la estructura narrativa organizada en introducción, nudo y desenlace (en palabras más actuales: marco o situación inicial, complicación y resolución). El reconocimiento de esta estructura es la actividad que obtiene el porcentaje más alto de elecciones entre los docentes, cuando se los consulta acerca de qué tarea es la más importante en el análisis literario (46,8%).

La diferenciación entre distintas tramas textuales (narración, descripción, diálogo), obtiene el menor porcentaje de elecciones 19,1%. Resulta interesante confrontar esta información con la obtenida en el Indicador Puntuación de la Dimensión Convenciones Lingüísticas, que es el único caso en que los porcentajes de estudiantes en Nivel Incipiente (30,8%) y Nivel Básico (32%) superan a los de los Niveles Satisfactorio (23,7%) y Avanzado (13,5%). Es posible que en muchas aulas se privilegie el trabajo por géneros discursivos (cuento, noticia, carta, etc.) por sobre el trabajo por tramas (descriptiva, narrativa, dialogal). Esto podría traer como consecuencia dificultades en el uso de los signos de puntuación referidos a tramas específicas, como pueden ser, los signos utilizados en el diálogo.

GRÁFICO 5.16. TAREAS MÁS IMPORTANTES COMO PRÁCTICA DE POST-LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO



Fuente: Aprender 2017

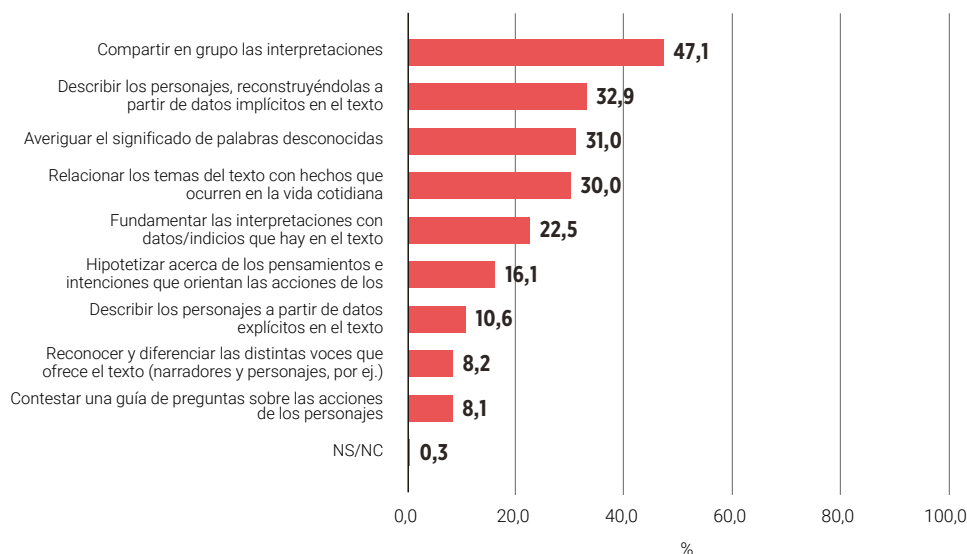
La idea de que el sentido del texto no está únicamente en la superficie textual y aquello que aparece de un modo explícito, sino que conlleva una construcción activa por parte del lector que repara en indicios, formula inferencias, pone al texto en diálogo con sus saberes y establece interpretaciones posibles, está presente en los resultados que arroja la pregunta acerca de qué tareas considera el docente como las más importantes para proponer a los estudiantes para comprender e interpretar globalmente el texto.

La opción más elegida, con un 47,1% es la propuesta de compartir con los compañeros las distintas interpretaciones (es decir, que la concepción que subyace es la de que el texto no posee una única interpretación). Sin embargo, es importante detenerse en que solo un 22,5% elige como actividad el fundamentar las interpretaciones con datos y/o indicios que aparezcan en el texto.

No todas las interpretaciones son posibles y anclarlas con elementos implícitos o explícitos contribuye a acotar posibilidades y trabajar la comprensión lectora.

Para acceder a una descripción de las características de los personajes, un 32,9% propone detenerse en la información implícita, en oposición a un 10,6% que opta por la información explícita.

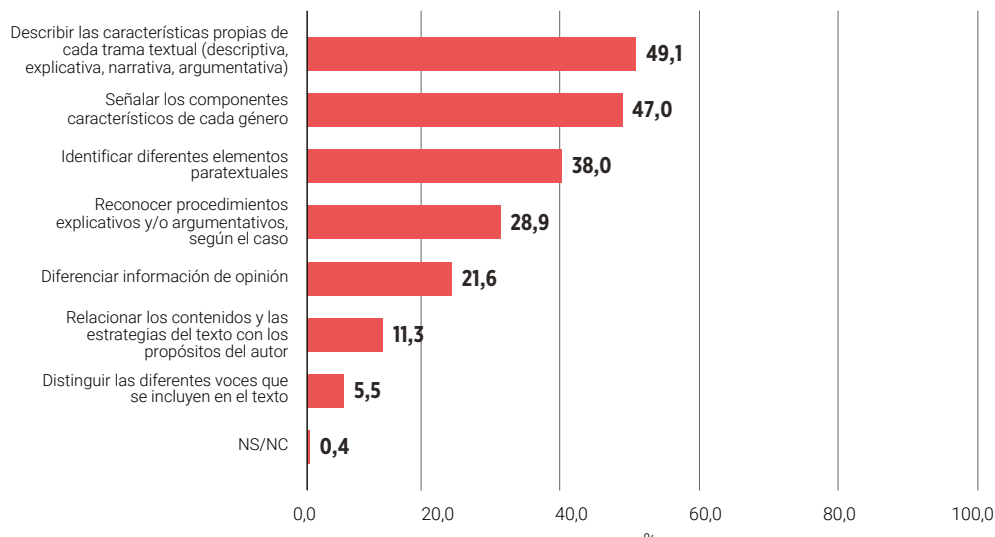
GRÁFICO 5.17. TAREAS QUE CONSIDERA MÁS IMPORTANTES PARA LA INTERPRETACIÓN GLOBAL DEL TEXTO



Fuente: Aprender 2017

Es probable que en la enseñanza de los géneros no literarios, el trabajo por tramas resulte más habitual que el que se realiza con los de géneros literarios. Por ese motivo, la opción más elegida cuando se consulta a los docentes acerca de qué tareas considera más importantes para el análisis de textos no literarios, es la de describir características propias de cada trama textual (49,1%).

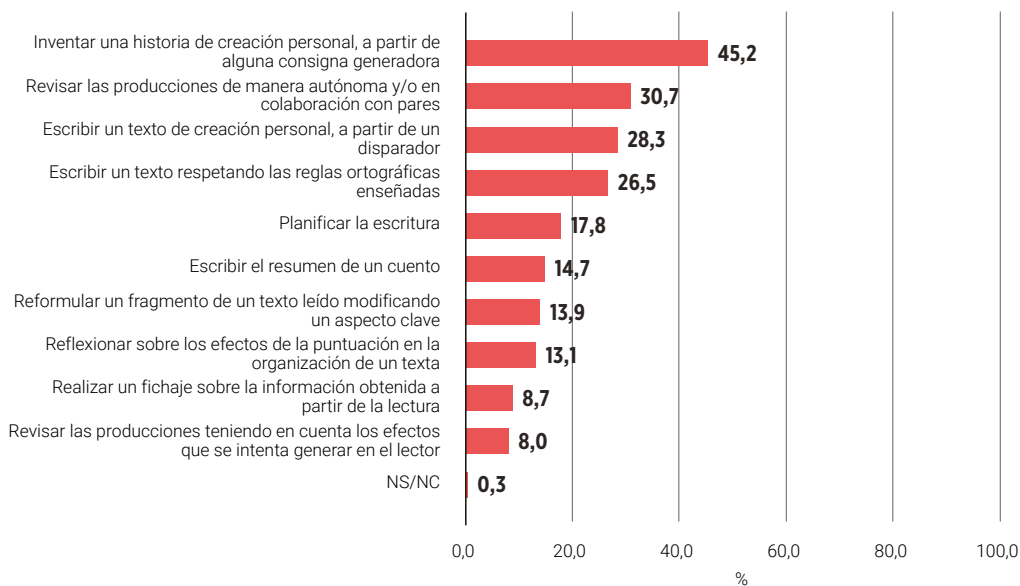
GRÁFICO 5.18. TAREAS QUE CONSIDERA MÁS IMPORTANTES PARA ANALIZAR UN TEXTO NO LITERARIO



Fuente: Aprender 2017

La opción más elegida de tareas que el docente considera más importantes como práctica de escritura coincide con la actividad propuesta en el dispositivo del presente reporte: inventar una historia de creación personal, a partir de una consigna generadora: 45,2%.

GRÁFICO 5.19. TAREAS QUE CONSIDERA MÁS IMPORTANTES COMO PRÁCTICA RESPECTO DE LA ESCRITURA



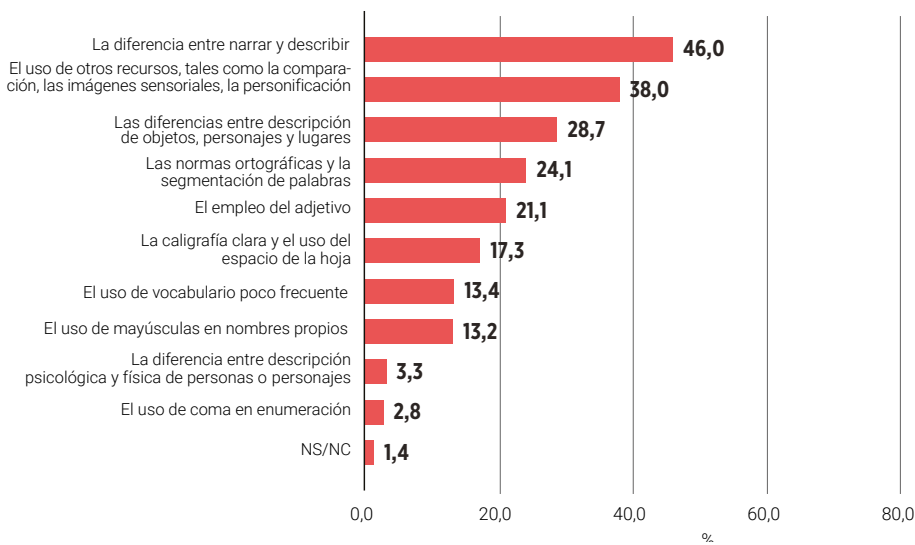
Fuente: Aprender 2017

La enseñanza de la distinción entre narrar y describir es la opción más elegida asociada con la enseñanza de textos descriptivos (46,0%). Cuando se enseñan textos narrativos, la distinción narrar/describir, baja a 31,8% y además es la tercera elección en nivel de importancia. Esta información refuerza la idea que se sostiene en la lectura de otros gráficos, referida a que es posible que en la enseñanza del cuento se privilegie el abordaje por género discursivo y se dedique poco detenimiento al tratamiento y diferenciación de las tramas o tipos textuales que lo constituyen.

Por otro lado, la segunda opción como tarea de las más importantes, con un 38,0%, es la de trabajar recursos literarios: comparaciones, imágenes sensoriales, personificaciones, etc. El Indicador 3, "Géneros Discursivos", midió la cantidad de recursos utilizados por los estudiantes, y los desempeños resultaron muy buenos: 41% en el nivel Satisfactorio, 27,9% en el Avanzado (consultar "Desempeños por Indicador y Nivel. Ejemplificación").

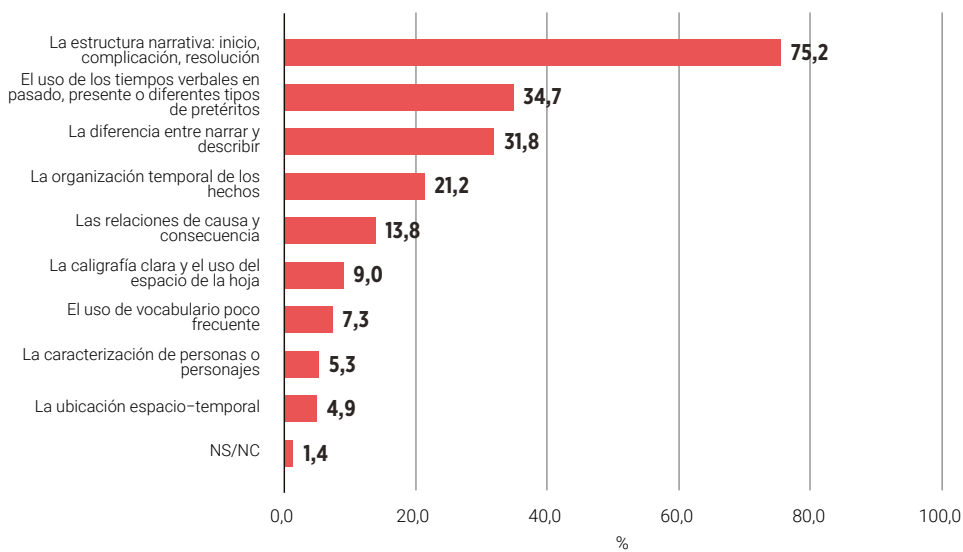
En el tratamiento de los textos narrativos, nuevamente la opción más elegida es la identificación de introducción, nudo y desenlace (75,2%). La enseñanza de los tiempos verbales narrativos es la segunda opción, con un 34,7%. Esta información explica los buenos resultados en el Indicador "Tiempos verbales": nivel de desempeño Satisfactorio: 56,6%; nivel Avanzado: 29,7%.

GRÁFICO 5.20. ASPECTOS MÁS IMPORTANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE TEXTOS DESCRIPTIVOS



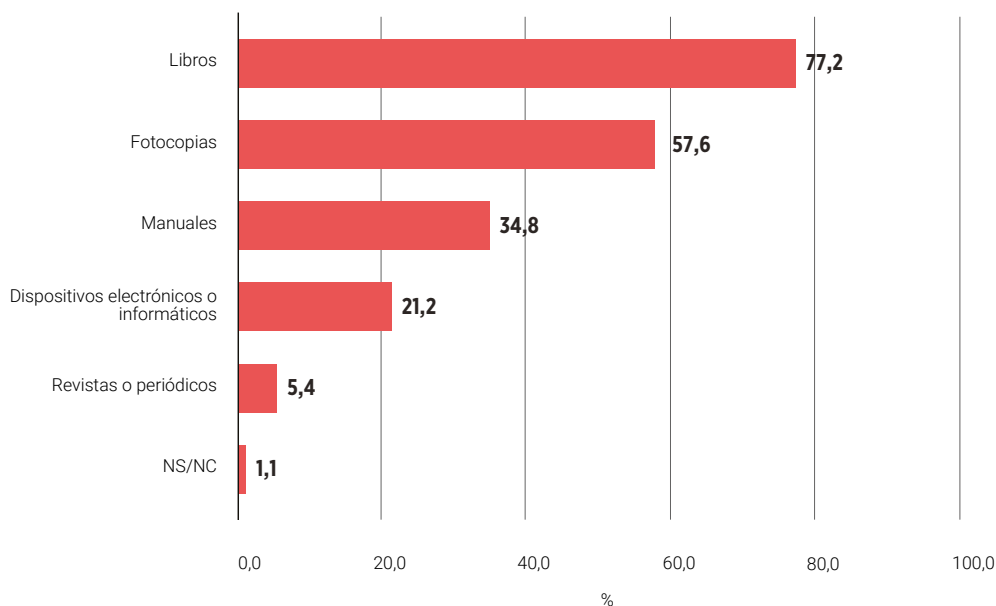
Fuente: Aprender 2017

GRÁFICO 5.21. ASPECTOS MÁS IMPORTANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS



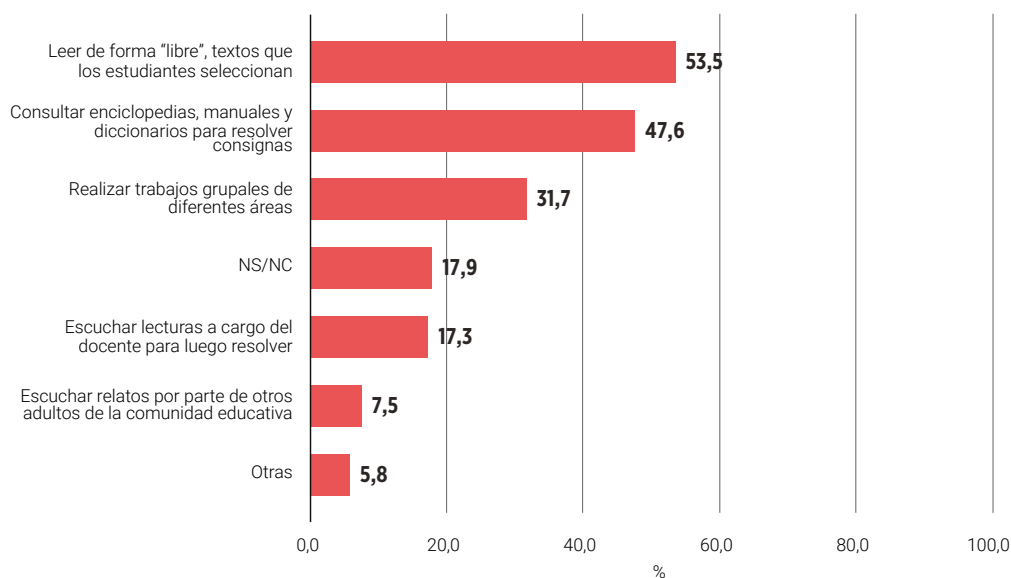
Fuente: Aprender 2017

Los soportes de mayor circulación son, en primer lugar, los libros. En segundo lugar, las fotocopias. Esta elección coincide con la información recogida en el Cuestionario del Estudiante.

GRÁFICO 5.22. SOPORTE DEL MATERIAL DE LECTURA MÁS HABITUAL

Fuente: Aprender 2017

El uso de la biblioteca se concibe como un cambio de espacio físico y de tipo de actividad, pero no de participantes. Solo el 7,5% indican que asisten a biblioteca para escuchar lecturas a cargo de otras personas distintas del grupo de estudiantes y su docente. El tipo de actividad difiere del trabajo áulico, ya que la opción más elegida es la de lectura libre con un 53,5%.

GRÁFICO 5.23. ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES EN LA BIBLIOTECA

Fuente: Aprender 2017

5. PERFILES Y VOCES DE LOS DOCENTES

En línea con las consideraciones realizadas a partir del análisis de los desempeños, se puede afirmar que los estudiantes de 4° año de la Educación Primaria logran producir correctamente un texto narrativo ficcional, de secuencia cronológica, es decir que manifieste una temporalidad lineal. Partiendo de los logros alcanzados, sería importante identificar nuevos desafíos, que se busca esbozar y sugerir en el presente apartado.

Antes de presentar actividades concretas para el aula, es necesario establecer algunas consideraciones teóricas a partir de las cuales se proponen nuevas dificultades en textos narrativos con un grado mayor de complejidad, y avanzar en el abordaje de otros tipos textuales, específicamente, el expositivo-explicativo.

ESCRITURA Y MODALIDADES DE PENSAMIENTO

En primer lugar, es importante describir la relación entre modalidades de pensamiento y formas discursivas¹ e indicar qué consecuencias tiene para las actividades de comprensión lectora y producción de textos.

Existen tres modalidades de pensamiento básicas: la narrativa, la paradigmática (explicación / exposición) y la argumentativa. Es pertinente destacar que no son las únicas pero sí las más relevantes. Estas tres modalidades se relacionan con formas discursivas, en un proceso de retroalimentación entre pensamiento y discurso.

A continuación, aparecen las características más importantes de las modalidades narrativa y de la expositivo-explicativa (o informativa, según otras terminologías) y las diferencias entre sí. Cabe aclarar que para el diseño de las presentes sugerencias pedagógicas solo serán tenidas en cuenta las modalidades narrativa y expositiva y no se abordará la modalidad argumentativa, por cuestiones de espacio y porque constituye un paso más avanzado en el desarrollo de la producción escrita.

A) LA MODALIDAD NARRATIVA

Es la que corresponde al relato. Abarca desde la anécdota familiar y cotidiana hasta la ficcional. Desde el punto de vista cognitivo, permite al sujeto el acceso a la comprensión de la experiencia en el tiempo y en el espacio. En otras palabras, la construcción de la experiencia y la identidad grupal e individual se logran mediante el relato, es decir de los géneros discursivos en los que predomina la narración. Por medio de esta modalidad, se constituye el pensamiento que intenta comprender la relación entre la acción y la intención humanas. Al decir de Bruner, "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio."

Por otro lado, se puede afirmar que los enunciados propios de la modalidad narrativa no siempre responden a los requisitos de la verificabilidad (no son susceptibles de asignárseles verdad o falsedad) sino que, a veces, responden a criterios de corrección basados en la verosimilitud. En la ficción, por ejemplo, el verosímil consiste en respetar las reglas que hacen creíbles los hechos en el mundo creado por el propio relato.

En la narración se pueden observar básicamente dos planos, con predominio de uno sobre el otro:

¹ Bruner, J. S. (2012). Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Buenos Aires: Gedisa.

- > **De las acciones o hechos:** estos son observables. Los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento. Por esto, para el desarrollo de esta modalidad, es interesante propender al análisis de las acciones desarrolladas en un historia, la forma de relacionarse entre ellas (cronológica y de causa/efecto), para comprender la lógica de los relatos y, en definitiva, la forma de interpretar los acontecimientos de la experiencia.
- > **De la conciencia o subjetividad:** estas categorías no son observables; se pueden inferir a partir de las acciones: lo que saben, piensan o sienten (o dejan de saber, pensar o sentir) los que intervienen en la acción. A estas categorías relacionadas con la subjetividad, se llega a partir de una construcción social. Por ello, es conveniente promover el análisis de las características psicológicas y sociales de los agentes que intervienen en el relato, ya que estas inferencias permiten el desarrollo de la capacidad de adquirir conciencia de la propia subjetividad y de la del otro. Por lo tanto, las narraciones son importantes para comprender la subjetividad del otro y de otras épocas. En el desarrollo de esta modalidad en los niños, predomina el plano de los hechos pues el polo subjetivo es más tardío. Esto no significa que no exista, sino que aparece desde temprano pero de maneras muy básicas. Por otro lado, la comprensión de la propia conciencia -la comprensión de lo que cada uno tiene en su mente- es tardía y aún más la comprensión de la conciencia del otro.

La modalidad narrativa de pensamiento es de curso muy largo si bien empieza muy temprano, pues hay formas complejas que se adquieren en el transcurso del tiempo. La secuencia didáctica preferible para el desarrollo de esta modalidad consiste en ir introduciendo de a poco las cuestiones relacionadas con lo subjetivo -desde las más sencillas- e ir estimulando una paulatina complejización a partir de la guía del docente y su interacción con el estudiante.

Otro aspecto a tener en cuenta en la complejidad de la comprensión de la narración, tiene que ver con la introducción de enunciadores diversos. El diálogo es un facilitador porque la conversación es lo primero que se aprende (lengua oral), por lo tanto se comprende fácilmente. Sin embargo, aunque el discurso indirecto también llega a percibirse prontamente, requiere un esfuerzo mayor de comprensión.

B) LA MODALIDAD PARADIGMÁTICA (RELACIONADA CON EL TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO)

Tiene relación con los dominios que son objeto de conocimiento de las ciencias físico-matemáticas y las experimentales (naturales). El desarrollo de esta modalidad de pensamiento permite entender e interpretar los fenómenos de la naturaleza.

La modalidad paradigmática constituye un sistema formal de descripción o explicación. Todos sus enunciados son verificables, es decir, susceptibles de predicarse verdad o falsedad acerca de ellos. Esta modalidad se aplica a entidades observables o a mundos posibles pero susceptibles de generarse lógicamente por las reglas de un sistema. Además, utilizan lógicas de no contradicción: el razonamiento que debe desplegarse en una explicación, no debe llegar a una contradicción. Otra característica de esta modalidad es la de la acumulación: cuando se establece una verdad, esta no se refuta. En general, se sigue avanzando sobre lo anterior; se acumula el conocimiento.

Desde el punto de vista conceptual, hay una categoría privilegiada: lo universal; se busca llegar a juicios universales. Además se pueden establecer niveles de subordinación e inclusión y estos niveles de jerarquización están nítidamente marcados, por lo tanto, también hay criterios de clasificación claros y económicos. Los discursos relacionados con este tipo de modalidad, trabajan con conceptos netos o nítidos y nunca con conceptos difusos; no se admiten cuantificadores indefinidos ni tampoco se acepta graduabilidad. Los conceptos netos de la modalidad paradigmática hacen posible la unicidad de significado.

Es interesante observar cuáles son las formas discursivas que se necesitan para ejecutar operaciones de pensamiento relacionadas con esta modalidad: la demostración, la explicación lógica, la descripción categorial (un subgénero de esta operación es la definición), la instrucción experimental de laboratorio.

Las características discursivas comunes a este tipo de modalidad de pensamiento no son arbitrarias sino que sirven para vehicular operaciones típicas del pensamiento, y son más complejas que las requeridas para la producción de un texto narrativo. Dichas características discursivas se pueden resumir de la siguiente forma:

- > aparece una secuenciación lógica del contenido;
- > el conocimiento es objetivo, por lo tanto deben predominar las formas impersonales y se eliminan los subjetivismos (apreciaciones personales), y el criterio de aceptabilidad está acordado por consenso;
- > en tanto se supone una validez universal, hay que utilizar formas discursivas vinculadas con ella: el tiempo presente, por ejemplo;
- > el léxico debe ser unívoco y la polisemia o la ambigüedad no es posible.

Como puede observarse, la composición de un texto expositivo resulta mucho más compleja pues requiere de mayores exigencias intelectuales y un mayor entrenamiento en el dominio de la lengua y sus modalidades discursivas. Por otra parte, el borramiento del enunciador propio de estos textos hace más difícil su construcción.

EL PROCESO DE LA ESCRITURA

En la evaluación de Producción Escrita de 4º año que se ha presentado en este informe, por limitaciones propias del instrumento, solo se puede analizar el producto de la escritura. La riqueza del trabajo en el aula permite abordar la composición escrita con las herramientas que la investigación lingüística² proporciona a la didáctica, más precisamente, la concepción de la producción textual como un proceso de etapas recursivas de planificación, puesta en texto y revisión.

El modelo de producción más aceptado es el de John Hayes y Linda Flower, que describe las diferentes operaciones mentales que lleva a cabo un escritor experto³ al proponerse escribir un texto. Estas investigaciones permitieron postular la existencia de procesos y subprocesos mentales básicos y determinar que se organizan de manera jerárquica y con especiales reglas de funcionamiento. Cabe aclarar que estos procesos, si bien son presentados de manera sucesiva, no son lineales ni siguen un orden determinado, sino que son utilizados por el escritor de forma recursiva. Básicamente, se puede afirmar que, según este modelo, hay tres grandes cuestiones a considerar cuando se inicia el proceso de la escritura de un texto:

A) EL ENTORNO DE LA TAREA O SITUACIÓN RETÓRICA A RESOLVER

El proceso de escritura tiene que ver con la situación comunicativa y los elementos que preocupan al escritor son externos a él. Por otro lado, está determinado por el problema retórico y por las exigencias del mismo texto.

² Flower, Linda y Hayes, John: "A Cognitive Process Theory of Writing Author(s)", en *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dic., 1981). Published by: National Council of Teachers of English; Flower, L. y J. Hayes (1996). "La redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto*, 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

³ De la comparación del proceso que llevan a cabo expertos y novatos, se busca identificar qué herramientas y estrategias utilizadas por los escritores expertos (profesionales, periodistas, estudiantes avanzados, etc.) pueden ser enseñadas a quienes se están formando.

El problema retórico se define por el tema (sobre qué se va a escribir), el tipo de texto adecuado al problema de escritura, el destinatario, el efecto que se pretende lograr con el texto y los objetivos que tiene el escritor.

Por otro lado, el propio texto que va surgiendo se convierte en otro condicionamiento que es externo al escritor. Lo que ya se fue escribiendo va condicionando lo próximo que se escriba porque es necesario guardar coherencia global.

B) LA MEMORIA A LARGO PLAZO DEL ESCRITOR

En la memoria a largo plazo, el escritor posee todos sus conocimientos y experiencias. Es allí adonde recurre para obtener sus conocimientos sobre el tema, los tipos de lectores y los distintos tipos textuales que necesita para resolver el problema retórico planteado. El escritor rescata la información de la memoria a largo plazo y la adecua a las nuevas necesidades.

C) EL PROCESO DE LA ESCRITURA

Se divide a su vez en tres sub-procesos: planificación, puesta en texto y revisión.

- > El proceso de la **planificación** es el momento de construir la representación mental de las informaciones que contendrá el texto. A su vez, implica subprocesos, que solo mencionaremos aquí por una cuestión de espacio: generar ideas, organizar ideas, fijar metas. Si bien la planificación puede ser muy abstracta, se recomienda para los lectores novatos una planificación concreta: un esquema, por ejemplo, como los que se propone más adelante.
- > Durante la **puesta en texto** se convierte esa representación abstracta en una secuencia de lengua escrita. Se redacta el texto y se trasladan las ideas a la escritura por lo tanto el escritor debe tener en cuenta todos los requerimientos de la lengua escrita.
- > En el transcurso de la **revisión** se llevan a cabo dos subprocesos: la evaluación y la corrección. Se revisa todo, tanto las ideas y su redacción como los planes y objetivos, y también la adecuación del texto con la situación retórica. En función de la evaluación, luego se realiza la corrección. Demás está decir que este subproceso puede darse al final, cuando se concluyó el texto o también puede darse de manera parcial, a medida que se va escribiendo.

Desde el punto de vista pedagógico, puede pensarse la enseñanza de la escritura como un proceso en el cual un adulto especialista/experto “presta” sus habilidades y experiencia a un estudiante/novato que está adquiriendo una función psicológica avanzada tal como la lengua escrita. En esta línea es interesante guiar las operaciones que el estudiante realiza, por ejemplo, ayudarlo a construir un buen plan de trabajo para un texto, servirle de interlocutor cuando expresa en voz alta objetivos, obstáculos, etc.; colaborar en tareas de revisión de su escrito; etc. El acompañamiento en estas tareas podrá ir graduándose de modo tal que cada vez, el alumno necesite menos del adulto que lo guía.

Hay que considerar que la complejidad del proceso que es escribir un texto convierte este acto en un espacio de exploración, búsqueda y descubrimiento y por lo tanto se trata de un proceso cognitivo. Desde este punto de vista, el proceso de composición de un texto es, también, un proceso de aprendizaje.

DE LA NARRACIÓN FICCIONAL A LA EXPOSICIÓN

Haciendo un entrecruzamiento de lo considerado en “Escritura y modalidades de pensamiento” y en “El proceso de la escritura” se propondrán a continuación algunas actividades. Es importante destacar que aquí se enuncian en forma completa (desde su planificación hasta su revisión con utilización de rúbricas construidas por docente y estudiantes), pero no es deseable solicitar a los alumnos, toda vez que escriban, que realicen el proceso completo: algunas veces se podrán hacer borradores que no concluyan en texto, otras veces el docente brindará un borrador ya comenzado para que los estudiantes culminen el proceso⁴.

Con ellas se promoverá la producción de textos narrativos, pero introduciendo algún nivel superior de dificultad a través de la presencia de la subjetividad, la incorporación de otros enunciadores a través del discurso indirecto, o de la alteración de la secuencia temporal cronológica (la alteración del eje de la temporalidad implica una modificación de la estructura típica).

A partir de la exploración y la búsqueda para la elaboración del texto narrativo como motivación, se harán también propuestas para la producción de algún tipo de texto expositivo.

ACTIVIDADES

Aparece a continuación la sugerencia de secuencia didáctica, pero cada docente decidirá si indica todos los pasos desde el comienzo de la actividad, o va regulando las pautas a medida que los estudiantes van avanzando en su tarea. La escritura en proceso necesita del andamiaje y orientación del docente.

Sugerimos leer el presente apartado, recuperando ideas del apartado “Desempeños por Indicador y Nivel. Ejemplificación” en el que se anticipan cuestiones necesarias a trabajar (como por ejemplo el uso del presente en el texto explicativo) y para trabajar con mayor intensidad aquellos desempeños menos logrados por la mayoría de los estudiantes.

Se presentan tres actividades, las dos primeras con un grado bajo o alto de dificultad ya que la segunda incluye una alteración de la cronología. En el caso de la tercera, para que pueda llevarse adelante es necesario trabajar previamente la lectura de varias entradas de enciclopedia, en lo posible, de animales, ya que la consigna requiere el conocimiento previo del género discursivo solicitado. Como se dijo a lo largo del presente informe, la frecuentación del género cuento, hace posible que los alumnos sean productores de cuentos. Para producir otros géneros, es necesaria la frecuentación como lectores en forma previa.

⁴ No es conveniente trabajar la lengua escrita en todo momento con propuestas textuales. Es necesario equilibrar el trabajo con palabra, frase y texto y no abusar de las pautas de plan/puesta en texto/revisión, ya que por ser procesos largos, requieren tiempo y esfuerzo y no es conveniente emplearlos como única modalidad de trabajo.

ACTIVIDAD 1

1) Observá atentamente esta fotografía e imaginá qué puede haber sucedido.



2) Escribí un borrador de la historia que te imaginaste. Vas a elaborar un cuento.

Primero

.....

.....

.....

Después

.....

.....

.....

**Entonces
Finalmente**

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 2

1) Observá atentamente esta fotografía e imaginá qué puede haber sucedido.



2) Escribí un borrador de la historia que te imaginaste. Vas a elaborar un cuento.

Primero

.....

.....

.....

Pero antes

.....

.....

.....

Después de
lo primero

.....
.....
.....

Entonces
Finalmente

.....
.....
.....

3) Revisá y reestructurá el borrador. Agregá información, cambiá cosas de lugar con flechas, tachá lo que está repetido, etc

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4) Cuando estés conforme, pasá en limpio tu cuento. Ponele un lindo título y leelo con tus compañeros, amigos y familiares. Durante la lectura, mejorá lo que esté incorrecto o poco claro.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ACTIVIDAD 3

1) Buscá información sobre las jirafas y completá este esquema.

QUÉ TIPO DE ANIMALES SON



.....

¿DÓNDE VIVEN?



.....

¿CÓMO SON?



.....

¿QUÉ COMEN?



.....

CURIOSIDADES



.....

2) Escribí un borrador de un texto informativo sobre las jirafas para una enciclopedia de animales. Usá la información que volcaste en el esquema anterior. Dividí tu texto en cinco párrafos.

.....

RÚBRICAS PARA LA CORRECCIÓN EN EL AULA

Es importante construir las rúbricas de evaluación junto con los estudiantes, para propiciar la metacognición y reflexión metalingüística y legitimar los mecanismos de calificación o acreditación. Para ello, se sugiere no utilizar metalenguaje sino categorías en un vocabulario comprensible para los estudiantes. Por ejemplo, en vez de "coherencia", podrá aparecer "claridad".

De todos modos, el docente tendrá por anticipado una estimación de las rúbricas, ya que sabe sobre qué aspectos de las prácticas del lenguaje está trabajando en cada momento del año, el por qué de las actividades que propone y los propósitos educativos que persigue. Por ese motivo, es importante acercarse al armado de una rúbrica compartida con los estudiantes, con un esquema previo que organice las cuestiones a considerar.

En el caso que nos ocupa, las rúbricas deberán referirse a dos cuestiones: por un lado la escritura como proceso, por el otro, el análisis del texto producido.

Solo a modo de orientación, proponemos tres: una para la escritura como proceso (con dos niveles de desempeño), y otras dos para los textos producidos en las actividades propuestas más arriba: narrativo e informativo (con tres niveles):

RÚBRICA PARA EL PROCESO DE ESCRITURA:

| | NIVEL 1 | NIVEL 2 |
|------------------------|--|---|
| Borrador | -Pocas ideas. -Ideas que no responden a la consigna. | - Ideas completas y variadas. |
| Puesta en texto | -No recupera ideas del borrador. | -Recupera ideas del borrador para la composición textual. |
| Revisión | -No aplica normas y reglas. -El texto tiene errores de ortografía, mayúsculas, puntuación, etc. | -Aplica normas y reglas. -El texto no tiene errores. |

RÚBRICA PARA EL TEXTO NARRATIVO:

| | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 |
|--|---|--|-----------------------------------|
| Dimensión discursiva | No es una narración. | Es una narración. | Es un cuento. |
| Dimensión textual | Presenta información suelta, contradictoria, repetida, desordenada. | No hay contradicciones ni repeticiones. | Es un texto muy ordenado y claro. |
| Dimensión convenciones lingüísticas | Tiene muchos errores de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, etc. | Tiene pocos errores de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, etc. | No tiene errores de normativa. |

RÚBRICA PARA EL TEXTO ENCICLOPÉDICO:

| | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 |
|--|---|--|---|
| Dimensión discursiva | No es un texto informativo. | Es un texto informativo. | Es una entrada de enciclopedia de animales. |
| Dimensión textual | Presenta información suelta, contradictoria, repetida, desordenada. | No hay contradicciones ni repeticiones. | Es un texto muy ordenado y claro. |
| Dimensión convenciones lingüísticas | Tiene muchos errores de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, etc. | Tiene pocos errores de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, etc. | No tiene errores de normativa. |

Estas propuestas de actividades y rúbricas seguramente serán enriquecidas y contextualizadas en secuencias didácticas que cada docente construya en función de su criterio y grupos de alumnos.

El contenido del presente informe permite otros usos para la construcción de propuestas de aula, que los docentes pueden diseñar en función de sus intereses y necesidades pedagógicas. Por ejemplo, algunos ejemplos de producciones que aparecen en el apartado referido a Desempeños por Indicadores, pueden ser presentados en clase con la propuesta de leer textos reales de estudiantes de otros lugares del país y disfrutarlos, mejorarlos, comentarlos o utilizar como motivación e inspiración para nuevas historias sobre hormigas negras y caballos blancos.

7. GLOSARIO

Se presentan a continuación términos empleados en las rúbricas de codificación. Se trata de términos fundamentales de la lingüística y la teoría literaria, aplicados a la didáctica de las prácticas del lenguaje. Por ese motivo, no existe una única definición para cada una de estas expresiones, sino que en muchos casos, son conceptos que reciben distinto tratamiento según el enfoque o el autor que se sigue. Pero el propósito de este glosario no es el de participar de la discusión académica sino el de lograr una unidad de criterio por parte de los correctores, en la aplicación de las rúbricas. Es decir, acordar categorías de análisis, codificar bajo las mismas categorías, a las producciones que presenten características similares.

CLAUSURA NARRATIVA: enunciado o frase que se emplea al final de un relato, a modo de cierre, conclusión, evaluación, comentario o moraleja. Supone un grado superior de elaboración y abstracción que la “Fórmula de cierre” (ver entrada).

COHERENCIA: significado del texto en su totalidad, que abarca tanto las relaciones de las palabras con el contexto (relaciones pragmáticas) como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto (relaciones semánticas). La coherencia se manifiesta en dos niveles: local y global. El nivel local atañe a las relaciones lineales entre las proposiciones, y el global, a todas las partes del texto entre sí.

La coherencia es la organización semántica subyacente que establecen entre sí las partes de un texto. Junto con las de cohesión, estas relaciones hacen que un texto pueda ser interpretado como tal y no como suma de palabras, oraciones o párrafos sueltos. Es lo que tradicionalmente llamamos “estructura de contenido”. Muchas veces se ve reflejada en la puntuación, sobre todo en el uso del punto para separar ideas en oraciones y párrafos en temas y subtemas.

La coherencia estructura el contenido del texto y sus partes de un modo determinado (por ejemplo, presentando en la introducción de un relato el marco espacio-temporal y los personajes) y distribuye la información según su grado de importancia (disponiendo equilibradamente la información más y menos relevante, balanceando el avance de la información entre datos ya dados y datos nuevos). Cada género discursivo apela a distintos mecanismos en la construcción de coherencia. Por ejemplo, un cuento puede elegir qué información reservar, si busca provocar suspenso).

Las reglas constitutivas de la coherencia son:

- > **Regla de repetición:** la mayor parte de las proposiciones deben encadenarse a partir de la repetición de algunos elementos.
- > **Regla de progresión temática:** debe producirse un desarrollo del texto, a partir del aporte constante de nueva información.
- > **Regla de no-contradicción:** no puede introducirse información que contradiga un contenido previamente establecido (explícita o implícitamente).
- > **Regla de relación:** los hechos referidos deben estar relacionados en el mundo (real o imaginado) que el texto representa.

COHESIÓN: fenómeno semántico. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.

Es el conjunto de las relaciones explícitas de significado que se establecen entre los elementos superficiales del texto, es decir, entre los elementos que efectivamente se escuchan o leen. Junto con la coherencia, las relaciones de cohesión definen el texto como unidad orientada temáticamente.

Existen dos tipos de cohesión: gramatical y léxica.

La **cohesión gramatical** es la que se logra empleando correferencias sintácticas (“pronominalización”: uso de pronombres personales, posesivos, indefinidos y demostrativos), elipsis (elemento ausente que se repone por contexto) y conectores.

La **cohesión léxica** es la que se logra empleando repetición; sustitución por sinonimia (sinónimo o paráfrasis), hponimia o hiperonimia; referencia general o palabra generalizadora (hacer, cosa, persona, gente, tema, cuestión, idea, lugar, hecho) y pertenencia a un campo semántico común.

Por constituir un fenómeno superficial, la cohesión tiene lugar cuando la interpretación de un elemento incluido en una oración depende de la presencia de otro elemento incluido en otra oración anterior o posterior.

CONCORDANCIA: correspondencia entre las formas de las palabras dentro de una construcción u oración. Entre palabras relacionadas sintácticamente, la concordancia se manifiesta en la coincidencia de los morfemas. Hay dos tipos de concordancia:

Concordancia oracional: es la que se da entre el sujeto y el verbo, a través de los morfemas de persona y número.

Concordancia nominal: se produce entre el núcleo de una construcción nominal y sus modificadores, a través de la coincidencia de los morfemas de género y número.

CONECTOR: palabra o expresión que indica la relación entre palabras, construcciones, oraciones o párrafos entre sí (con lo que antecede o lo que sigue) dentro de un texto. Los conectores sirven para poner en relación lógico-semántica, segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados. En definitiva, explicitan o hacen evidente y visible la relación entre las palabras e ideas en un texto.

Se clasifican en:

Aditivos o de adición: y, e, ni, además, también.

Adversativos o de oposición: pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante.

Causales: porque, puesto que, ya que, dado que, pues.

Condicionales: si, siempre que.

Consecutivos: por lo tanto, por eso, por consiguiente.

Temporales: antes, después, ahora, mientras, luego, más tarde, al rato, luego.

Modo: así, bien, adverbios terminados en -mente.

Afirmación: sí, sin duda, seguro, siempre.

Negación: no, tampoco, jamás, nunca.

Duda: quizás, tal vez.

Disyuntivos: o, u.

CONSIGNA: la pauta de trabajo, dirigida al estudiante, para que lleve adelante su tarea de escritura. La producción escrita a partir de consignas tiene una amplia tradición pedagógica, iniciada en los Talleres literarios del estilo Grafein, con autoras como Gloria Pampillo y Maite Alvarado. En algunos desarrollos teóricos de estas propuestas, consideraban a las consignas como “pre-textos”, tomando la polifonía de esta palabra: “pretexto” como excusa para escribir y “pre-texto” como texto previo del cual partir.

DIGRESIÓN: ruptura del hilo del discurso. Consiste en la introducción injustificada de elementos que no tienen relación directa con el asunto principal.

DIMENSIÓN DISCURSIVA: aborda las cuestiones retóricas, tales como género discursivo, variedades lingüísticas, construcción de un destinatario. Utiliza categorías de análisis provenientes de la Lingüística de la Enunciación.

DIMENSIÓN TEXTUAL: se centra en aspectos tales como la estructura y trama textual, recursos cohesivos, y construcción de coherencia. Utiliza categorías de análisis provenientes de la Gramática o Lingüística Textual.

DIMENSIÓN DE LAS CONVENCIONES LINGÜÍSTICAS: se centra en aspectos gramaticales y normativos, tales como la segmentación en palabras, el uso de mayúsculas, el uso de signos de puntuación, ortografía, concordancia gramatical, etc. Utiliza categorías provenientes del estudio del sistema gramatical y la normativa.

ELIPSIS: operación que consiste en suprimir de una oración uno o varios elementos que pueden reponerse por el contexto. Se utiliza muchas veces como mecanismo de cohesión, para evitar repeticiones innecesarias. El sujeto tácito o desinencial es un caso de elipsis (se puede reponer el sujeto por el contexto).

ESTÍMULO: en evaluación, el nombre que se le da al material (verbal o gráfico) para motivar la resolución de una tarea. En el caso de la presente evaluación, el estímulo es el inicio dado del relato de Griselda Gambaro.

FÓRMULAS DE CIERRE (ver también "Clausura narrativa"): recurso narrativo para finalizar un relato literario. Provenientes del cuento tradicional, existen formas estandarizadas tales como "...y colorín colorado, este cuento se ha terminado"; "...y vivieron felices y comieron perdices", en la actualidad, típicas de la literatura infantil.

GÉNERO DISCURSIVO: serie de enunciados relativamente estables que se agrupan porque tienen cierta similitud establecida por la temática, el tipo de composición textual y el estilo. La clasificación en géneros discursivos está dada por el tipo de actividad social que se realiza con la lengua. La gran mayoría de las actividades humanas (científica, jurídica, periodística, literaria, por ejemplo) produce sus propios géneros discursivos.

En el caso de esta evaluación, el género discursivo trabajado es el cuento. Al respecto es necesario aclarar que el hecho de que se les solicite a los alumnos la escritura de un cuento, no significa que el texto sea evaluado en su creatividad u originalidad sino en el conocimiento del género, ampliamente trabajado en la escuela y prescripto en los NAPs. Dicho conocimiento se expresa a partir de la utilización de esos enunciados estables, del tipo de composición textual y del estilo utilizado¹.

INTENCIÓN COMUNICATIVA: ver "Propósito textual".

NARRACIÓN: ver "Tipo o trama textual".

PROGRESIÓN TEMÁTICA: procedimiento que permite que la información avance. Se trata del desarrollo de un tema dentro de un texto. La progresión temática se manifiesta por el lugar en que las unidades informativas se ubican en la oración. Dada una información compartida, se van expresando contenidos nuevos y relevantes (no repetidos) que hacen avanzar la información hacia una conclusión. Esto permite que el texto se constituya como tal y no como una sumatoria de datos sin relación entre sí. Se trata de un buen equilibrio entre información conocida e información nueva.

¹ Al respecto, en la redacción de los NAPs se establece: (...) promover la escritura de los niños a partir de textos literarios también permite que se acerquen al sentido de esos textos y a sus modos de construcción. (...) En este sentido, las consignas de escritura inspiradas en textos literarios leídos permiten que los chicos se tomen un tiempo para reflexionar acerca de lo que ese texto les hace imaginar y pensar. Cuando hablamos de escritura a partir de textos literarios no nos referimos a que los chicos respondan a preguntas. Muy por el contrario, hablamos de tareas de escritura de textos completos. En el caso de los textos ficcionales, se trata de desplegar algún aspecto que se presenta en los textos leídos o por leer "jugando su mismo juego" (...)

PROPÓSITO TEXTUAL: intención o finalidad general del texto. Se relaciona con la trama o tipo textual elegido (narrativo, argumentativo, instructivo, etc.) y con el acto de habla que se pone en juego (contar una historia, defender una idea, dar una orden, etc.)

RECURSOS LITERARIOS (Figuras retóricas o Recursos de estilo): procedimientos o recursos lingüísticos que se utilizan para enriquecer el discurso y cargarlo de sentidos. Tienen potencia connotativa y generan efectos en los textos. Si bien aparecen en todos los discursos, son más habituales en el literario. También suelen denominarse “figuras retóricas” o “recursos de estilo”. Los más habituales son: la adjetivación, la imagen sensorial, la comparación, la hipérbole, el diálogo en la narración, la personificación, la metáfora, la antítesis, humoradas, exclamaciones, fórmulas de inicio y cierre* y moralejas.

Recursos típicos de la literatura infantil: repeticiones lúdicas, diminutivos, onomatopeyas, nombres divertidos.

También se puede considerar como un recurso literario el cuidado en la selección del léxico, como por ejemplo palabras pertenecientes a un registro formal o poco frecuente en los niños o en el habla corriente (“sucedió”, “pradera”, etc.).

TIEMPOS BASE DEL PASADO: tiempos verbales en que se organiza el desarrollo cronológico del relato. Entre los tiempos del pasado, el pretérito perfecto simple es el que permite el avance de la historia, ya que indica acciones precisas del pasado que se presentan como concluidas; por eso se dice que tiene aspecto perfectivo. El pretérito imperfecto, por el contrario, refiere acciones “vistas” en su transcurrir (tiene aspecto imperfectivo) y esta idea de continuidad lo convierte en el tiempo privilegiado para dar cuenta del “telón de fondo de las acciones”, esto es, el marco narrativo o las descripciones. Es decir que el pretérito perfecto simple marca los hechos principales en primer plano, y el pretérito imperfecto, el marco o situación general.

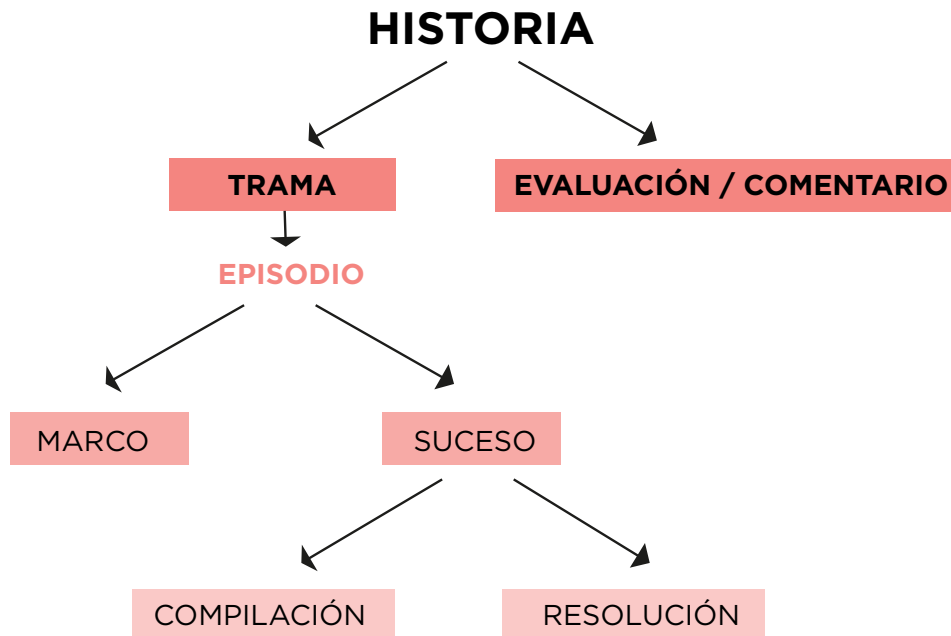
El pretérito pluscuamperfecto manifiesta acciones anteriores a otras pasadas. El condicional sirve para representar acciones futuras a las indicadas por los tiempos base.

TIPOS O TRAMAS TEXTUALES: también conocidas como “tipos textuales”, “secuencias textuales prototípicas”, “tramas de base”. Se refiere a modos de organización del discurso. Existen distintas tipologías según los autores, pero la más usual en didáctica de la lengua, es: narración, descripción, explicación/exposición, argumentación, instrucción y diálogo.

Los sujetos, a lo largo de su desarrollo cognitivo, internalizan progresivamente estas secuencias prototípicas y las ponen en juego tanto al comprender como al producir textos. No confundir con géneros discursivos*.

TIPO O TRAMA TEXTUAL NARRATIVA: la narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas. Aparece en multiplicidad de géneros discursivos (literarios, académicos, periodísticos, etc.). Sus constituyentes básicos son: ubicación espacio-temporal; desarrollo de la temporalidad (sucesión de acontecimientos o secuencia de acciones); unidad temática; personas o personajes; enunciador (en el caso de narración literaria: narrador).

La estructura básica completa del tipo textual narrativo (producción solicitada a los alumnos de esta evaluación) más difundida es:



Dado que los sujetos de esta evaluación son niños en proceso de aprendizaje, no se pretende que escriban una historia que supere un episodio, aunque en algunos casos puede suceder.

VEROSÍMIL: en Literatura, producción de un efecto o ilusión de realidad, por parte del texto, dentro del mundo recreado. Los hechos, características de los personajes, diálogos y situaciones participan de leyes que construye el texto en dos aspectos: por un lado, el mundo que se propone o inventa, y por otro, las condiciones que impone el subgénero literario en el cual se podría inscribir el relato (policial, realista, ciencia ficción, fantástico, etc.). Por ejemplo, la aparición de extraterrestres en un relato de ciencia ficción no rompe la verosimilitud del relato pero sí lo hace en un texto marcadamente realista.

8. **ANEXO I**

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS INDICADORES

ALFA DE CRONBACH

Para evaluar la consistencia interna de la prueba se calculó el Alpha de Cronbach, como un indicador del funcionamiento en conjunto de los ítems.

TABLA 8.1. DE ALFA DE CRONBACH

| ITEM | OBS | SIGN | AVERAGE ITEM-TEST CORRELATION | ITEM-REST CORRELATION* | INTERITEM COVARIANCE | ALPHA** |
|-------------------|-------------|------|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------|
| in1 | 4675 | + | 0,645 | 0,566 | 0,249 | 0,865 |
| in2 | 4675 | + | 0,759 | 0,710 | 0,246 | 0,859 |
| in3 | 4675 | + | 0,680 | 0,613 | 0,249 | 0,863 |
| in4 | 4675 | + | 0,761 | 0,707 | 0,241 | 0,858 |
| in5 | 4675 | + | 0,571 | 0,505 | 0,263 | 0,869 |
| in6 | 4675 | + | 0,696 | 0,639 | 0,252 | 0,863 |
| in7 | 4675 | + | 0,693 | 0,633 | 0,250 | 0,863 |
| in8 | 4675 | + | 0,445 | 0,386 | 0,274 | 0,873 |
| in9 | 4675 | + | 0,418 | 0,341 | 0,273 | 0,875 |
| in10 | 4675 | + | 0,616 | 0,510 | 0,244 | 0,870 |
| in11 | 4675 | + | 0,568 | 0,483 | 0,257 | 0,870 |
| in12 | 4675 | + | 0,733 | 0,659 | 0,235 | 0,860 |
| in13 | 4675 | + | 0,499 | 0,357 | 0,254 | 0,883 |
| in14 | 4675 | + | 0,693 | 0,627 | 0,248 | 0,862 |
| Test scale | 4675 | | | | 0,253 | 0,875 |

* Correlación entre el ítem y el valor del test sin ese ítem.

** Valor de Alpha de Cronbach eliminando ítem correspondiente.

Como se puede observar, el alfa de Cronbach supera 0.85, lo que permite suponer un buen nivel de confiabilidad y consistencia interna de la prueba.

ERROR MUESTRAL

Dado que la evaluación se aplicó a una muestra de estudiantes y no a toda la población, los resultados de la misma van a estar sujetos a un error debido al muestreo. Para que los usuarios de esta información puedan evaluar el grado de precisión de las estimaciones, se presentan aquí los intervalos de confianza (al 95% de confianza) de las estimaciones de la proporción de estudiantes en el Nivel Incipiente. La lectura de los intervalos es que, con un 95% de certeza, la proporción de estudiantes en el nivel Incipiente se ubica dentro del intervalo, para cada indicador.

TABLA 8.2. INTERVALOS DE CONFIANZA

| NIVEL INCIPIENTE | | | | |
|------------------|------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| Indicador | Porcentaje | Desvío estimado | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | Límite inferior | Límite superior |
| 1 | 7,37 | 0,77 | 6,00 | 9,03 |
| 2 | 3,06 | 0,44 | 2,30 | 4,06 |
| 3 | 5,06 | 0,54 | 4,09 | 6,24 |
| 4 | 5,30 | 0,55 | 4,31 | 6,50 |
| 5 | 2,21 | 0,34 | 1,63 | 3,00 |
| 6 | 3,76 | 0,46 | 2,95 | 4,78 |
| 7 | 2,69 | 0,39 | 2,02 | 3,57 |
| 8 | 1,38 | 0,25 | 0,97 | 1,97 |
| 9 | 0,99 | 0,23 | 0,63 | 1,58 |
| 10 | 20,97 | 1,32 | 18,49 | 23,68 |
| 11 | 9,85 | 0,93 | 8,16 | 11,85 |
| 12 | 30,81 | 1,92 | 27,15 | 34,73 |
| 13 | 32,77 | 2,23 | 28,53 | 37,31 |
| 14 | 7,48 | 0,68 | 6,26 | 8,93 |

A mayor amplitud del intervalo menor es la precisión del estimador calculado, por lo que las estimaciones de los indicadores 12 y 13 son las menos precisas, dado que tienen una amplitud de aproximadamente 10%.

EVALUACIÓN DE LA DIFICULTAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA MEDIANTE LA TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM

Los 14 indicadores mediante los que se evalúa la producción escrita adoptan valores de una escala ordinal que va del 1 al 4, siendo la categoría 1 la que corresponde a desempeño más bajo y la categoría 4 la de desempeño más alto. El conjunto de puntuaciones otorgadas por los correctores pueden tratarse como “respuestas a ítems”, y modelizarse mediante un modelo TRI de respuesta ordinal. Hay varios modelos en TRI que permiten esto.

Aquí se optó por el modelo denominado Graded Response Model (GRM), desarrollado por Fumiko Samejima. La estimación se realizó con el software Stata. Como en el TRI clásico, se supone la existencia de una variable no observada, θ , la habilidad, competencia, etc. de cada estudiante,

que explica las respuestas a los ítems, más precisamente a las categorías de los ítems. Además, el método devuelve la dificultad y discriminación de cada categoría, lo que permite evaluar si algún ítem o categoría presenta un funcionamiento defectuoso (baja discriminación, muy baja o muy alta dificultad, por ejemplo). No se aborda aquí otras facetas del análisis de ítems, como puede ser su funcionamiento diferencial.

Se considerará que un indicador cumple con su función de discriminar entre los estudiantes alrededor de cierto nivel de competencia, cuándo el límite inferior del intervalo de confianza de la discriminación es mayor a 0,15.

TABLA 8.3. INTERVALOS DE CONFIANZA

| INDICADOR | DISCRIMI- NACIÓN | DIFICULTAD | | | INTERVALO DE CONFIANZA 95% DISCRIMINACIÓN | |
|-----------|---------------------|------------|---------------|----------|--|-----------------|
| | | Básico | Satisfactorio | Avanzado | Límite inferior | Límite superior |
| 1 | 1,652 | -2,143 | -0,315 | 0,942 | 1,527 | 1,777 |
| 2 | 3,520 | -2,126 | -0,708 | 0,703 | 3,187 | 3,853 |
| 3 | 2,097 | -2,158 | -0,609 | 0,762 | 1,927 | 2,267 |
| 4 | 3,323 | -1,834 | -0,437 | 0,758 | 3,041 | 3,605 |
| 5 | 1,429 | -3,325 | -1,665 | 0,832 | 1,304 | 1,555 |
| 6 | 2,259 | -2,303 | -0,508 | 1,202 | 2,089 | 2,428 |
| 7 | 2,037 | -2,636 | -0,060 | 1,271 | 1,876 | 2,198 |
| 8 | 0,936 | -5,011 | -3,222 | -1,287 | 0,793 | 1,079 |
| 9 | 0,686 | -7,036 | -3,034 | 1,208 | 0,587 | 0,786 |
| 10 | 1,105 | -1,468 | -0,079 | 0,839 | 1,003 | 1,208 |
| 11 | 0,961 | -2,635 | -1,871 | -0,338 | 0,844 | 1,079 |
| 12 | 1,614 | -0,726 | 0,472 | 1,620 | 1,483 | 1,746 |
| 13 | 0,690 | -1,130 | -0,414 | 0,433 | 0,596 | 0,784 |
| 14 | 1,556 | -2,166 | -0,535 | 1,089 | 1,424 | 1,688 |

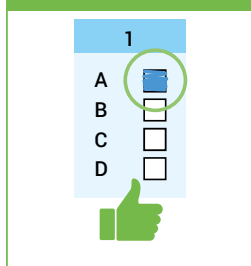
En nuestro caso, todos los límites inferiores del intervalo de confianza son superiores a 0,15, por ende, todos los indicadores funcionan correctamente.

Hay que señalar que las etiquetas de las categorías (Incipiente, Básico, Satisfactorio, Avanzado) se determinaron antes del procesamiento, en base al juicio de los expertos.

9. **ANEXO II**

CUESTIONARIOS COMPLEMENTARIOS

¡Así tenés que rellenar!



- Ahora vas a tener que responder unas preguntas muy fáciles rellenando cuadrados.
- Cuando quieras cambiar una respuesta, borra bien el cuadrado y rellena el que quieras.
- Rellena un solo cuadrado en cada pregunta.

1 ¿Sos varón o mujer? (Rellena un solo cuadrado).

| | |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Varón. |
| <input type="checkbox"/> | Mujer. |

2 ¿Cuántos años tenés? (Rellena un solo cuadrado).

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | 8 años. |
| <input type="checkbox"/> | 9 años. |
| <input type="checkbox"/> | 10 años. |
| <input type="checkbox"/> | 11 años. |

**Aprender
2017**4º año de la
Educación Primaria**CUESTIONARIO
al estudiante****3** ¿Te gusta leer? (Rellená un solo cuadrado).Sí. No. **4** ¿Leer te parece fácil o difícil? (Rellená un solo cuadrado).Fácil. Difícil. **5** ¿Qué cuentos te gustan más?
(Rellená un solo cuadrado).Los cuentos de terror. Los cuentos de risa. Los cuentos de aventuras. Los cuentos policiales. Los cuentos de fantasía. No me gustan los cuentos.

**Aprender
2017**4º año de la
Educación Primaria**CUESTIONARIO
al estudiante**

6 ¿Cómo leen en la escuela la mayoría de las veces?
(Rellená un solo cuadrado).

La mayoría de las veces leemos en silencio.

La mayoría de las veces leemos en voz alta.

7 Cuando leen en voz alta ¿Quién lee la mayoría de las veces?
(Rellená un solo cuadrado).

El maestro o la maestra.

Un compañero o compañera.

8 ¿En qué formato lees textos en la escuela, la mayoría de las veces?
(Rellená un solo cuadrado).

En fotocopias.

En libros.

En computadoras/tabletas.

En manuales/cuadernillos.

**Aprender
2017**4º año de la
Educación Primaria**CUESTIONARIO
al estudiante****9** ¿Cuántos libros hay en tu casa? (Rellená un solo cuadrado).Muchos. Pocos. No hay libros en mi casa. **10** ¿Te leen cuentos en tu casa? (Rellená un solo cuadrado).Sí, todos los días. Sí, algunas veces. No, nunca. **11** ¿Leés vos solo/a en tu casa? (Rellená un solo cuadrado).Sí, muchas veces. Sí, a veces. No, nunca.

**Aprender
2017**

4º año de la
Educación Primaria

**CUESTIONARIO
al estudiante**

12 En tu casa, ¿tus familiares leen libros, revistas, diarios?
(Rellená un solo cuadrado).

Sí, todos los días.

Sí, algunas veces.

No, nunca.

¡Muchas gracias por tu participación!

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

1 Sexo

| | |
|----------|--------------------------|
| 1. Varón | <input type="checkbox"/> |
| 2. Mujer | <input type="checkbox"/> |

2 ¿Cuál es su edad? (Seleccione una opción por fila; por ejemplo, para una edad de 42 años, seleccionar Primer dígito: 4; Segundo dígito: 2)

| | | | | | | | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| Primer dígito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Segundo dígito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

3 Indique cuál es su antigüedad

| | Menos de 1 año | De 1 a 5 años | De 6 a 10 años | De 11 a 20 años | Más de 20 años |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| En la docencia en general. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Como maestra/o en esta escuela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Como maestra/o de 4° grado en esta u otras escuelas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4 Respecto a su formación

a. Marque los títulos obtenidos (Seleccione todas las opciones que correspondan)

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Secundario | <input type="checkbox"/> |
| Superior no Universitario | <input type="checkbox"/> |
| Superior Universitario | <input type="checkbox"/> |
| Postítulo INFoD | <input type="checkbox"/> |
| Postítulo Terciario Técnico | <input type="checkbox"/> |
| Posgrado Universitario | <input type="checkbox"/> |

b. Tiene título docente

| | |
|----|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> |
| No | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

- 5** ¿Qué tipo de textos leyó en el último mes? Textos correspondientes a:
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|--------------|--------------------------|
| Didáctica. | <input type="checkbox"/> |
| Literatura. | <input type="checkbox"/> |
| Periodismo. | <input type="checkbox"/> |
| Divulgación. | <input type="checkbox"/> |
| Autoayuda. | <input type="checkbox"/> |
| Psicología. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |

- 6** ¿Qué tiene en cuenta al momento de elegir un libro para usted?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|--|--------------------------|
| Recomendaciones de personas en cuyos criterios confía. | <input type="checkbox"/> |
| Recomendaciones de críticos literarios. | <input type="checkbox"/> |
| Su género literario de preferencia. | <input type="checkbox"/> |
| Su autor de preferencia. | <input type="checkbox"/> |
| Bibliografía sugerida en espacios de capacitación. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |

- 7** En relación con el área Prácticas de Lenguaje, ¿en qué aspecto considera que sería necesaria una actualización o un cambio en las prácticas pedagógicas?
(Por favor, marque una sola opción)

En la enseñanza de la:

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Literatura. | <input type="checkbox"/> |
| Lectura. | <input type="checkbox"/> |
| Escritura. | <input type="checkbox"/> |
| Gramática tradicional. | <input type="checkbox"/> |
| Gramática textual. | <input type="checkbox"/> |
| No se requieren cambios. | <input type="checkbox"/> |

- 8** ¿Qué tipo de textos son los que trabaja con mayor frecuencia en Prácticas del Lenguaje en su grado?
(Por favor, marque una sola opción)

| | |
|------------------|--------------------------|
| Literarios. | <input type="checkbox"/> |
| No literarios. | <input type="checkbox"/> |
| Ambos por igual. | <input type="checkbox"/> |

9 ¿Con qué criterios elige un texto literario para sus alumnos?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| La edición y las ilustraciones. | <input type="checkbox"/> |
| La posible identificación con los/las protagonistas. | <input type="checkbox"/> |
| Su extensión. | <input type="checkbox"/> |
| El título. | <input type="checkbox"/> |
| Los valores que transmite. | <input type="checkbox"/> |
| El interés o gusto/preferencia de los alumnos. | <input type="checkbox"/> |
| La posibilidad de introducir contenidos lingüísticos a desarrollar. | <input type="checkbox"/> |
| El argumento o tema abordado. | <input type="checkbox"/> |
| El vínculo con otras materias, por ejemplo, Ciencias Sociales. | <input type="checkbox"/> |
| La recomendación de un/a colega. | <input type="checkbox"/> |
| La calidad literaria. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |

10 ¿Qué tipo de actividades previas a la lectura del texto realizan sus alumnos?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Contextualizar el momento en que fue escrito (momento de producción). | <input type="checkbox"/> |
| Leer los paratextos y elaborar hipótesis de lectura. | <input type="checkbox"/> |
| Conocer la biografía del/la autor/a. | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

11 ¿Qué tipo de actividades de escritura realizan sus alumnos después de leer un texto literario?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Analizar el texto en forma oral, promover comentarios valorativos y/o debatir ideas sobre el contenido y/o la historia. | <input type="checkbox"/> |
| Ilustrar, dibujar. | <input type="checkbox"/> |
| Responder cuestionarios de preguntas abiertas. | <input type="checkbox"/> |
| Responder cuestionarios de preguntas cerradas (opciones, completamiento, unir con flechas, verdadero o falso). | <input type="checkbox"/> |
| Elaborar resúmenes. | <input type="checkbox"/> |
| Rellenar esquemas. | <input type="checkbox"/> |
| Continuar o cambiar el final del texto. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |

12 Respecto del análisis del texto literario, marque las tareas que considera más importantes de proponer a los estudiantes como práctica pedagógica.
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Señalar la introducción, conflicto y desenlace. | <input type="checkbox"/> |
| Reconocer la secuencia básica de acciones. | <input type="checkbox"/> |
| Diferenciar descripción, narración y diálogo. | <input type="checkbox"/> |
| Reconocer dónde y cuándo transcurre la historia. | <input type="checkbox"/> |
| Reconocer y explicar el conflicto. | <input type="checkbox"/> |
| Reconocer personajes principales y características. | <input type="checkbox"/> |

**Aprender
2017**

**CUESTIONARIO
al Docente**

13 Respecto de la comprensión e interpretación global del texto, marque qué tareas considera más importantes proponer a los estudiantes como práctica pedagógica.
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|--|--------------------------|
| Averiguar el significado de palabras desconocidas. | <input type="checkbox"/> |
| Compartir en el grupo las diferentes interpretaciones. | <input type="checkbox"/> |
| Fundamentar las interpretaciones con datos o indicios que aparecen en el texto. | <input type="checkbox"/> |
| Hipotetizar acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de los personajes. | <input type="checkbox"/> |
| Describir las características de los personajes, a partir de datos mencionados en el texto (información explícita en el texto). | <input type="checkbox"/> |
| Describir las características de los personajes, reconstruyéndolas a partir del relato (información implícita en el texto; inferencias). | <input type="checkbox"/> |
| Reconocer y diferenciar las distintas voces que ofrece el texto (distintos narradores, narrador y personajes, por ejemplo). | <input type="checkbox"/> |
| Relacionar los temas del texto con hechos que ocurren en la vida cotidiana. | <input type="checkbox"/> |
| Contestar una guía de preguntas sobre las acciones de los personajes. | <input type="checkbox"/> |

14 ¿Cuáles son los subgéneros del género narrativo que más les gustan a sus alumnos?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|----------------------|--------------------------|
| Mitos y leyendas. | <input type="checkbox"/> |
| Maravilloso. | <input type="checkbox"/> |
| Fábulas. | <input type="checkbox"/> |
| Misterio o suspenso. | <input type="checkbox"/> |
| Aventuras. | <input type="checkbox"/> |
| Ciencia-ficción. | <input type="checkbox"/> |
| Terror. | <input type="checkbox"/> |
| Humor. | <input type="checkbox"/> |
| Fantástico. | <input type="checkbox"/> |
| Realista. | <input type="checkbox"/> |
| Romántico. | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

15 Respecto de los componentes de un texto no literario, marque las tareas que considera más importantes proponerles a los estudiantes como práctica pedagógica.
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Reconocer procedimientos explicativos y/o argumentativos, según el caso. | <input type="checkbox"/> |
| Identificar diferentes elementos paratextuales. | <input type="checkbox"/> |
| Describir las características propias de cada trama textual (descriptiva, explicativa, narrativa, argumentativa, instruccional y dialogal). | <input type="checkbox"/> |
| Relacionar los contenidos y las estrategias del texto con los propósitos del autor. | <input type="checkbox"/> |
| Distinguir las diferentes voces que se incluyen en el texto. | <input type="checkbox"/> |
| Diferenciar información de opinión. | <input type="checkbox"/> |
| Señalar los componentes característicos de cada género textual (noticia, biografía, manual de instrucciones, etc.). | <input type="checkbox"/> |

16 Pensando en las prácticas de escritura en el aula, marque las tareas que considera más importantes proponerles a los estudiantes como práctica pedagógica.
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Realizar un fichaje sobre la información obtenida a partir de la lectura. | <input type="checkbox"/> |
| Reformular un fragmento de un texto leído modificando un aspecto clave (narrador, perspectiva, tiempos verbales, etc.). | <input type="checkbox"/> |
| Planificar la escritura. | <input type="checkbox"/> |
| Escribir el resumen de un cuento. | <input type="checkbox"/> |
| Inventar una historia de creación personal, a partir de alguna consigna generadora (por ejemplo, a partir de un título dado). | <input type="checkbox"/> |
| Escribir un texto de creación personal, a partir de la lectura de un texto que funcione como disparador. | <input type="checkbox"/> |
| Escribir un texto respetando las reglas ortográficas enseñadas. | <input type="checkbox"/> |
| Reflexionar sobre los efectos de la puntuación en la organización de un texto. | <input type="checkbox"/> |
| Revisar las producciones de manera autónoma y/o en colaboración con pares. | <input type="checkbox"/> |
| Revisar las producciones teniendo en cuenta los efectos que se intenta generar en el lector. | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

17 Respecto de la enseñanza de la escritura de textos descriptivos, marque los aspectos que le resultan más importantes para trabajar con sus alumnos.
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|--|--------------------------|
| El uso de vocabulario poco frecuente. | <input type="checkbox"/> |
| La caligrafía clara y el uso del espacio de la hoja. | <input type="checkbox"/> |
| Las diferencias entre descripción de objetos, personajes y lugares. | <input type="checkbox"/> |
| La diferencia entre narrar y describir. | <input type="checkbox"/> |
| El empleo del adjetivo. | <input type="checkbox"/> |
| El uso de otros recursos, tales como la comparación, las imágenes sensoriales, la personificación. | <input type="checkbox"/> |
| El uso de mayúsculas en nombres propios. | <input type="checkbox"/> |
| El uso de coma en enumeración. | <input type="checkbox"/> |
| Las normas ortográficas y la segmentación de palabras. | <input type="checkbox"/> |
| La diferencia entre descripción psicológica y física de personas o personajes. | <input type="checkbox"/> |

18 Respecto de la enseñanza de la escritura de textos narrativos, marque los aspectos que le resultan más importantes para trabajar con sus alumnos:
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|--|--------------------------|
| El uso de vocabulario poco frecuente. | <input type="checkbox"/> |
| La caligrafía clara y el uso del espacio de la hoja. | <input type="checkbox"/> |
| La diferencia entre narrar y describir. | <input type="checkbox"/> |
| La estructura narrativa: inicio, complicación, resolución. | <input type="checkbox"/> |
| La organización temporal de los hechos. | <input type="checkbox"/> |
| El uso de los tiempos verbales en pasado, presente o diferentes tipos de pretéritos. | <input type="checkbox"/> |
| Las relaciones de causa y consecuencia. | <input type="checkbox"/> |
| La caracterización de personas o personajes. | <input type="checkbox"/> |
| La ubicación espacio-temporal. | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

19 ¿En qué tipo de soportes suele presentarle material de lectura a sus estudiantes?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Fotocopias. | <input type="checkbox"/> |
| Manuales. | <input type="checkbox"/> |
| Libros. | <input type="checkbox"/> |
| Revistas o periódicos. | <input type="checkbox"/> |
| Dispositivos electrónicos o informáticos. | <input type="checkbox"/> |

20 ¿La escuela cuenta con biblioteca?

| | |
|--|--------------------------|
| Sí. | <input type="checkbox"/> |
| No. (Si contesta No, pase a pregunta 23). | <input type="checkbox"/> |

21 ¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes en la biblioteca?
(Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Consultar enciclopedias, manuales y diccionarios para buscar información para resolver consignas. | <input type="checkbox"/> |
| Leer de forma "libre", textos que los estudiantes seleccionan. | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar lecturas a cargo del docente para luego resolver consignas. | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar relatos por parte de otros adultos de la comunidad educativa. | <input type="checkbox"/> |
| Realizar trabajos grupales de diferentes áreas. | <input type="checkbox"/> |
| Otras. | <input type="checkbox"/> |

22 En general, ¿para qué presta libros la biblioteca? (Por favor, marque hasta dos opciones).

| | |
|---|--------------------------|
| Para que los estudiantes los lleven a su casa. | <input type="checkbox"/> |
| Para que los estudiantes los usen en el aula. | <input type="checkbox"/> |
| Para que los estudiantes los usen en la biblioteca. | <input type="checkbox"/> |

Aprender 2017

CUESTIONARIO al Docente

23 ¿Con qué frecuencia usan la biblioteca los estudiantes de 4to año de la Educación Primaria?

| | |
|---|--------------------------|
| Al menos una vez a la semana. | <input type="checkbox"/> |
| Hasta 3 veces por mes. | <input type="checkbox"/> |
| Algunas veces al año. | <input type="checkbox"/> |
| Los estudiantes de 4to año no usan la biblioteca. | <input type="checkbox"/> |

24 ¿Cuáles considera usted que son los principales problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos en esta escuela? *(Por favor, marque hasta dos opciones).*

| | |
|--|--------------------------|
| Ausentismo de los estudiantes. | <input type="checkbox"/> |
| Debilidad en el vínculo entre las familias y la escuela. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de motivación para el aprendizaje por parte de los estudiantes. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de coherencia entre las propuestas de enseñanza y las modalidades de evaluación. | <input type="checkbox"/> |
| Contenidos curriculares muy complejos y/o extensos para los alumnos de esta escuela. | <input type="checkbox"/> |
| Inadecuación de las estrategias pedagógicas con los intereses de los estudiantes. | <input type="checkbox"/> |
| Problemas de convivencia entre estudiantes. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de formación y/o actualización docente. | <input type="checkbox"/> |
| Rotación docente. | <input type="checkbox"/> |
| Inadecuación de las instalaciones/equipamientos/infraestructura de la escuela. | <input type="checkbox"/> |
| Dificultades asociadas a la gestión institucional. | <input type="checkbox"/> |
| Otros. | <input type="checkbox"/> |
| Ningún factor dificulta el aprendizaje de los alumnos en esta escuela. | <input type="checkbox"/> |

¡Muchas gracias por su participación!

10. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS Y ARTÍCULOS

Adam, Jean-Michel (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

Alvarado, M. y Feldman, D. [1994] (2013), *Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento*. En *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

Alvarado, Maite (2001), "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en Alvarado (coordinadora), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso, Manantial.

Alvarado, M. (2002), *La resolución de problemas*. En AA.VV. *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alvarado, M. y Silvestri, A. (2008), "La escritura y la lectura". En: Alvarado, M. (coord.), *Problemas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Bourdieu, P. (2009), *El sentido práctico*. México, D.F: Siglo XXI.

Bruner, J. S. (2012). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires: Gedisa.

Calsamiglia, Helena, Tusón, Amparo (1999), *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.

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

Ciapuscio, Guiomar (1994), *Tipos textuales*. Buenos Aires, EUDEBA.

Condemarín, M. (1985), *Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura*. *Lectura y Vida*, 2, 4-11.

Flower, Linda y Hayes, John, "A Cognitive Process Theory of Writing Author(s)", en *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981). Published by: National Council of Teachers of English. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/1b87/33d4ead43f5298891e-b38608747ace09dfc6.pdf>

Flower, L. y J. Hayes (1996), "La redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto*, 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Gambaro, Griselda (2003), *El caballo que tenía un sueño*. Buenos Aires, Santillana. Disponible en: <http://www.loqueleo.com/ar/uploads/2016/04/el-caballo-que-tenia-un-sueno.pdf>

Lahire, Bernard (2008), "Escrituras domésticas: la domesticación de lo doméstico" *Lectura y Vida*. Año 29, N° 3, p. 6-23. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Lahire.pdf/view

Lerner, Delia (2010), "La lectura y escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos históricos" Conferencia central en las Jornadas Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río IV, 2010. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Maingueneau, D. (1989), *Introducción a los métodos de análisis del discurso: Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.

Nemirovsky, Myriam (2003), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.

Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura-Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

Samejima, F. (1969), *Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores* (Psychometric Monograph No. 17). Richmond, VA: Psychometric Society.

Scardamalia, M. y Bereiter, C (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En *Infancia y aprendizaje*, n° 58, Barcelona, pp. 43- 64.

Silvestri, Adriana (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro Editores, Buenos Aires.

DOCUMENTOS

Kaufman, Ana María y Lerner, Delia (2015), Documento transversal número 3 escribir y aprender a escribir. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Ministerio de Educación de la Nación- E-Book disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-pos-titulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view

Secretaría de Evaluación Educativa, Serie de Informes Temáticos/2, Aprender 2016. Características y voces de los docentes. .

Serçe- Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf> LLECE OREALC/ UNESCO Santiago, 2010

Terce- Aportes para la enseñanza de la escritura. LLECE OREALC/UNESCO Santiago, 2016. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244734s.pdf>

Núcleos de Aprendizaje prioritario.Segundo Ciclo, 4°, 5° y 6°- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina, 2005. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

Progresiones de los aprendizajes. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Versión Preliminar. 2017. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua5_finalb.pdf. Fecha de consulta: 1-10-2017 Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua_final4.pdf. Fecha de consulta: 5-10-2017.

11. CORRECTORAS Y SUPERVISORAS QUE PARTICIPARON DEL PROYECTO

SUPERVISORAS FEDERALES

Patricia Bianco
Magalí Carbón
María Fernanda Carbone
Patricia Di Crescenzo
Perla Faraoni
Nora López
Liliana López de Maturana
Rosalía Montes
Silvia Rodríguez Vidal
Karina Vanoni
Camila Mansilla

CORRECTORAS FEDERALES

Alicia Edith Abregú
María Laura Agapito
Sandra Patricia Aliberti
Valeria Andrea Alvarez
Amelia Beatriz Amarilla
Carmen Isabel Antonini
Nancy Beatriz Aptekarski
Mabel Liliana Aquino
Ana Leticia Arrúa
Alejandro David Aveldaño
Ana Fátima Barzola
Balbina Keith Boniface
Mariela Alejandra Borgetto
Marta Lilia Eva Caballeri
Sonia Irene Canchi
Viviana Marisol Cantos
Paula Cappagli
Patricia Noemí Cecato del Valle
Lorena Chiarandini
María Magdalena Colombres
María Cristina Contreras
Marta Cristina Cuello
Marisa Ivonne Dajan
Emma Diodati
Gladys Irene Dobrilla
Olga Adriana Domínguez
Alejandra Paola Ducret
Verónica Beatríz Espinoza

Ricardo Guillermo Farfan
María Victoria Fernández
Laura Griselda Fleitas
María de Luján Flores
Gladys Asunción García
Marcela Alejandra García
Luisa Mariel Gil
Rosana Mariela Gimenez
María del Valle Goldi
Silvina María de Luján Gómez
Patricia Ana Gómez
Mónica Mariela Heredia
Carina Leticia Kronenberg
Silvia Natalia Lanzalot
Laura Noelia Lemos
Mónica Flavia Lena
Silvia Alejandra Maidana
Angélica Maldonado
Mónica Viviana Molina
Beatriz María Monina Belquis
Gabriela Montesano de Bagnati
Patricia Mariela Moreno
Liliana Edith Muchini
Ramona Eva Oliva
Norma Estela Orona
Sofía Pellicci
Mariana Soledad Pérez
Liliana Beatriz Ramallo
Nancy Yisel Ritter
Claudia Viviana Rivarola
Noelia Belén Rivero
María Eugenia Rodriguez
Gabriela del Valle Romero
María Laura Rosales
Analía Alejandra Saes
Natalia María Sain
Vanesa Evangelina Salina
Irene Hermelinda Sanabria
Daniela Suarez
Mariana Graciela Vera
Fabiana Andrea Vera
Luciana Verón
Mabel Graciela Woloszyn

Julio de 2018, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
República Argentina.

