

**Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**



**CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES
DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y
ROSARITO, BAJA CALIFORNIA**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Patricia Gutiérrez Zavala

Ensenada, B.C., México, diciembre 2015



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**"CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE
SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y ROSARITO, BAJA
CALIFORNIA"**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA

APROBADA POR:

Dra. Aleli Aleli Chaparro Caso López
Directora de tesis

Mtra. María del Carmen Yáñez Kernke
Sinodal

Mtra. Karla Beatriz Robles Cortez
Sinodal

Mtro. Martín Rosas Morales
Sinodal





Ensenada, B.C. a 30 de noviembre de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Alicia Aleli Chaparro Caso López.
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas.
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y ROSARITO, BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López



Ensenada, B.C. a 30 de noviembre de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Alicia Alelí Chaparro Caso López.
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas.
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y ROSARITO, BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul, que parece ser la de María del Carmen Yáñez Kernke, sobre una línea horizontal.

Mtra. María del Carmen Yáñez Kernke



Ensenada, B.C. a 30 de noviembre de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Alicia Aleli Chaparro Caso López.
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas.
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y ROSARITO, BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Mtra. Karla Beatriz Robles Cortez



Ensenada, B.C. a 30 de noviembre de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

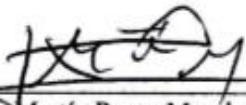
Alicia Alelí Chaparro Caso López.
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas.
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TECATE Y ROSARITO, BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Mtro. Martín Rosas Morales

Dedicatoria

*A mis padres y hermana: Luis Gutiérrez, Patricia Zavala y Esmeralda. Las
personas que más amo en este mundo.*

*A todos aquellos que no abandonan sus sueños y prefirieren seguir
en la lucha aunque el camino sea difícil, a pesar de todo y todos,
hasta de sí mismos.*

Agradecimientos

Gracias al CONACYT, por el apoyo brindado durante la realización de este proyecto y por ofrecer programas de alta calidad, agradezco el privilegio de haber estado en uno de ellos. Gracias al IIDE y a la UEE, fueron mi segundo hogar por varios años, un hogar donde aprendí mucho.

Gracias, Dr. Luis Ángel Contreras, por todo lo que me enseñó y por hacerme más fuerte. Me quedo con todos los buenos momentos que compartimos, que no fueron pocos.

Gracias, Dra. Alicia Chaparro. Usted que fue mi hada madrina en esta historia tiene ganado a pulso mi respeto, admiración, cariño y agradecimiento. Sin usted simplemente no sé qué habría hecho. Siempre le agradeceré el haber creído en esa estudiante insegura y confundida que entró a su cubículo hace casi un año.

Gracias a los miembros de mi comité. Maestra Carmen Yáñez, gracias por brindar su tiempo para ayudar a que este trabajo se enriqueciera tanto. Maestro Martín Rosas, fue un gusto enorme conocerlo y cursar la última materia con usted, me hizo ver mi trabajo de una manera muy distinta, le agradezco mucho su interés por mi tema. Maestra Karla Robles, madrina, estoy orgullosa de ser su ahijada-niña nube y feliz de tener su firma en una tesis mía, ¡ya nos tocaba! Gracias por todo, con usted llegué a esta maestría, y con usted me voy.

Gracias, familia. Papá, mamá: ustedes son lo mejor del planeta. Gracias por apoyar todas mis locuras, comprenderme, ser mis incondicionales, por no dejarme caer, gracias por tanto amor. Gracias, Esme, eres la mejor hermana, agradezco la confianza que tienes en mí, espero nunca fallarte. Gracias, tatas; nana Minga, le agradezco su apoyo y palabras que me animaron y reconfortaron en tiempos difíciles. Tía Chuyita, gracias por estar al tanto de mí y por tu cariño. Gracias, tía Nancy, por quererme tanto y recordarme que tenemos que luchar por nuestra felicidad sin importar lo que opinen los demás.

Gracias a todos los amigos que hice en este trayecto. Gaby Flores, Fausto Medina, Marcela Morales, gracias por darme tanta fuerza. Sandy Garduño, fue lindo tener tu cariño, comprensión y compartir esta etapa final contigo, gracias por las porras. Gracias a mis amados compañeros que siempre estuvieron al pendiente: Dalia Acosta, Lorvic García, Nancy Guzmán, Liliana Quintero, Ivonne Searcy, Fabián Barragán y Zulma Sarabia (hermana, gracias por apostar por mí); los adoro con todo mi corazón, fueron mi familia ensenadense y siempre lo serán; gracias por tantas risas y la alegría que trajeron a mi vida, por estar en buenas, malas y peores. Gracias, Isaac Villalón, por estar ahí y por esas carcajadas que me sacudieron el estrés tantas veces.

Gracias, Diana Molina, por todo tu cariño y palabras llenas de ánimo y sabiduría, por ser esa amiga incondicional desde siempre y para siempre. Armando Ramírez: gracias por tus ánimos a todas horas y deshoras; amigo, gracias por acompañarme en esto desde el inicio y estar tan cerca desde lejos.

Gracias a Iván Contreras (kleenex), Julio Cano (puente), Yésica Espinoza (sonrisas) y Diana Cisneros (optimismo) por contagiarme su entusiasmo, por su gran trabajo y palabras oportunas. Gracias, Marquitos, por las risas en los pasillos, y a Rafa, por hacerme reír sin proponértelo. Gracias, José Luis, por esos momentos en los que permitiste que te fuéramos a molestar a tu cubículo (también por la dona y aquél ¿durazno?). Gracias, Estrella Velasco, por haber sido un impulso, por haber hecho que peleara una batalla que daba por perdida.

Gracias a todos los que se encargaron de llevarme sana y salva a mi destino todos los días que fui al Instituto.

Gracias a los evaluadores que me ayudaron a revisar los escritos de los niños, especialmente a Esmeralda Gutiérrez y César Reyes, hicieron un trabajo increíble, gracias por poner su esfuerzo en esto. Mis respetos.

Gracias a cada niño que respondió la prueba de español, no saben cuántas sonrisas me robaron con sus escritos. También agradezco a quienes me abrieron las puertas de sus escuelas para la aplicación, especialmente a mi prima, Laura Quevedo, al profesor Manuel Barragán y a su esposa, la profesora Ramona Carmona.

Gracias, Dios, por siempre darme tanto y guiar mi camino.

“Tocar fondo es también una forma de rebotar”.

- Xavier Velasco (en *Puedo explicarlo todo*).

Resumen

En el presente estudio se muestran los resultados obtenidos de una revisión de escritos de estudiantes de sexto grado de primaria en Tecate y Rosarito, Baja California, con el fin de caracterizar su escritura. Como objetivo principal de la tesis, se buscó explorar si se están cumpliendo los *aprendizajes esperados* relacionados con la escritura que marca el Plan de estudios del 2011. Para lograr lo anterior, se identificaron los aprendizajes relacionados con la escritura en los seis grados de primaria que eran susceptibles de ser revisados a través de los escritos de los alumnos. Asimismo, se elaboró una lista de cotejo alineada al currículo, misma que permitió revisar los errores en escritura y otros rasgos. Una vez que se realizó lo anterior, se identificaron y clasificaron los tipos de error.

En los resultados se presenta una caracterización de la escritura a partir de las categorías de vocabulario, gramática y cohesión, grafía y estructura en los escritos producidos por los participantes. También se explora cuáles de los aprendizajes esperados que marca el Plan de estudios 2011 se están cumpliendo y en qué medida. Este trabajo concluye con una discusión acerca de los resultados y posibles explicaciones fundamentadas en la revisión de la literatura acerca de los motivos por los cuales los estudiantes de sexto de primaria escriben de una determinada manera.

Palabras clave: caracterización; escritura; errores; educación primaria; aprendizajes esperados; Plan de estudios 2011.

Contenido

1. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Preguntas de investigación	6
1.2.1 Pregunta general.	6
1.2.2 Preguntas específicas.....	6
1.3 Objetivos	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos	7
1.4 Justificación.....	7
2. Revisión de la literatura	2
2.1 La escritura en el currículo de la educación primaria: El Acuerdo 592 de la SEP	2
2.1.1 Propósitos de enseñanza y estándares curriculares.	2
2.1.2 Aprendizajes esperados.....	5
2.1.3 El papel de la evaluación en el currículo	7
2.2 Evaluación de procesos de escritura	10
2.3 Evaluación de productos	14
2.3.1 Evaluación de rasgos puntuales o específicos.....	14
2.3.2 Evaluación de rasgos generales	19
2.3.3 Evaluación de errores	22
2.4 Procedimientos para evaluar la escritura.....	26
2.4.1 Portafolios.....	26
2.4.2 Escalas	27
2.4.3 Listas de cotejo	28
2.4.4 Rúbricas	29
2.4.5 Procedimientos gráficos.....	30
2.5 Evaluación del dominio de la escritura: Trabajos previos	33
2.6 Por qué se presentan errores en la escritura.....	42
3. Antecedentes de la investigación.....	53
4. Etapas de la investigación	57
Etapa 1. Desarrollo y validación de la lista de cotejo	57

Objetivos.....	57
Método	57
Resultados.....	68
Etapa 2. Evaluación de los escritos.....	70
Objetivos.....	70
Método	70
Resultados.....	77
5. Discusión y conclusiones	115
5.1 Aportaciones del estudio	124
5.2 Limitaciones y sugerencias	126
5.3 Conclusiones.....	128
5.3.1 Identificación de aprendizajes esperados para ser evaluados y la elaboración de una lista de cotejo para evaluarlos.....	128
5.3.2 Identificación y clasificación de errores en los escritos.....	129
5.3.3 Caracterización de la escritura.....	129
Referencias	131
Apéndices.....	136
Apéndice A. Aprendizajes esperados para la asignatura Español, organizados por grado.....	136
Apéndice B. Formato de validación de rasgos de la escritura dirigido a jueces expertos en el lenguaje.....	141
Apéndice C. Formato para los jueces del Grupo 2	148
Apéndice D. Fragmentos de comentarios de jueces del Grupo 2.	150

Índice de tablas

Tabla 1 Propósitos de enseñanza, estándares curriculares y segundo estándar curricular de la asignatura de Español.....	2
Tabla 2 Ejemplo de formato del Plan de Estudios de la SEP, 2011.	5
Tabla 3 Categorías básicas para revisar un escrito según Morales.	15
Tabla 4 Rasgos para evaluar habilidades narrativas en primaria	17
Tabla 5 Rúbrica de cinco criterios para evaluar la escritura	20
Tabla 6 Rúbrica de siete rasgos para evaluar la escritura.....	21
Tabla 7 Los 27 errores considerados por el INEE para evaluar ortografía.	24
Tabla 8 Fonemas representados por más de un grafema.....	49
Tabla 9 Perfiles de jueces del Grupo 1	58
Tabla 10 Perfiles de jueces del Grupo 2	58
Tabla 11 Aprendizajes esperados que fueron seleccionados para ser evaluados.....	59
Tabla 12 Categorías para evaluar en los escritos según su categoría	61
Tabla 13 Comentarios emitidos por los jueces del Grupo 1	63
Tabla 14 Aprendizajes esperados y criterios de evaluación con los que se relacionan ...	64
Tabla 15 Valoración de la congruencia entre rasgos y aprendizajes esperados	69
Tabla 16 Lista de cotejo: Formato para los evaluadores de los escritos.....	71
Tabla 17 Información sobre el análisis cualitativo de los datos en todas las categorías ...	76
Tabla 18 Porcentaje de estudiantes que cometieron errores en sus escritos	78
Tabla 19 Rasgo o palabras que se presentaron en cinco textos o más	96
Tabla 20. Forma en la fueron construidos los párrafos	101
Tabla 21 Comparación de resultados de trabajos previos con los de este estudio.....	110
Tabla 22 Resultados de análisis cluster con datos cuantitativos y cualitativos	115
Tabla 23 Relación entre los aprendizajes esperados referentes a la escritura y los resultados de la evaluación de los escritos	118

Índice de figuras

Figura 1. Tipos de escalas según la operación empírica básica, de Stevens.....	27
Figura 2. Lista de cotejo para evaluar textos expositivos.	29
Figura 3. Revisión por áreas de corrección.....	31
Figura 4. Revisión por sistema de equis..	32
Figura 5. Revisión por comentarios.....	32
Figura 6. Porcentaje de estudiantes que comete algún error ortográfico de acuerdo con su tipo: 6º de primaria.....	36
Figura 7. Especificación del ítem de ensayo.	54
Figura 8. Extracto del formato que se le entregó a los jueces del Grupo 1.....	63
Figura 9. Extracto del formato que se les entregó a los jueces del Grupo 2.....	67
Figura 10. Porcentajes de confiabilidad de cada evaluador en contraste con las calificaciones de la investigadora.....	75
Figura 11. Tasa promedio de cada tipo de error	80
Figura 12. Porcentaje de estudiantes que cometieron error de sustitución ortográfica.....	81
Figura 13. Tipo de sustituciones ortográficas y su porcentaje	82
Figura 14. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de omisión ortográfica.....	82
Figura 15. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores en omisión de tildes.	83
Figura 16. Omisión de tildes según el tipo de palabra.....	83
Figura 17. Porcentaje de estudiantes que tuvieron tildes incorrectas en sus escritos	84
Figura 18. Porcentaje de estudiantes que omitieron signos de puntuación	84
Figura 19. Omisión de signos de puntuación: punto, coma y punto y coma	85
Figura 20. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de sustitución de mayúsculas por minúsculas	86
Figura 21. Sustituciones de mayúsculas por minúsculas según cada letra	86
Figura 22. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de adición	87
Figura 23. Porcentajes de adiciones categorizadas	88
Figura 24. Porcentaje de estudiantes que cometieron omisiones	89
Figura 25. Porcentaje de misiones según su categoría.....	89
Figura 26. Porcentaje de estudiantes que cometieron error de sustitución	90
Figura 27. Porcentaje de sustituciones por categoría.....	90
Figura 28. Porcentaje estudiantes que cometieron errores de unión.....	91
Figura 29. Porcentaje de estudiantes que tuvieron espacios entre letras.....	91
Figura 30. Porcentaje de los signos de puntuación utilizados	93
Figura 31. Porcentaje de puntos utilizados	93
Figura 32. Porcentaje de comas utilizadas.....	93
Figura 33. Porcentaje de las categorías respecto a la calidad de la letra	94
Figura 34. Porcentaje de alumnos que cometieron errores en repetición de palabras y frases.....	95
Figura 35. Porcentaje de errores que tuvieron errores de barbarismos.....	95
Figura 36. Porcentaje de estudiantes que utilizaron adjetivos y adverbios.....	96
Figura 37. Porcentaje de modificadores utilizados por categoría	97
Figura 38. Porcentaje de estudiantes que utilizaron palabras que indican orden temporal	98

Figura 39. Porcentaje de palabras por escrito.....	99
Figura 40. Porcentaje de número de renglones por escrito.....	99
Figura 41. Porcentaje de oraciones por escrito.....	100
Figura 42. Porcentaje de oraciones simples por escrito.....	100
Figura 43. Porcentaje de oraciones compuestas por escrito.....	101
Figura 44. Calidad de ajuste del cluster.....	106

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

Aunque la escritura es una representación gráfica, es importante verla desde la perspectiva de su función principal: comunicar un mensaje. Jakobson (1960) estableció que en el problema de las relaciones entre la palabra y el mundo interesa no sólo al arte verbal, sino a todo tipo de discurso. Por otro lado, Silva (2006) aseguró que “el lenguaje escrito ha sido una gran revolución del conocimiento en la historia del hombre y lo que ha permitido una difusión de los conocimientos y las ideas de modo masivo” (p. 10). El escribir correctamente, es una habilidad que el estudiante debe dominar, pues la utilizará no sólo a lo largo de toda su trayectoria académica, sino de su vida.

En un artículo publicado en el año 2009, se dio a conocer que a pesar de cientos de declaraciones que hablan de un compromiso nacional e internacional sobre mejorar en lectura y escritura, ingresamos al siglo XXI con mil millones de analfabetos en el mundo (Innovación Educativa, p.2). Hablando concretamente de la escritura, que es el tema que atañe a esta investigación, ¿por qué es tan importante que una persona escriba correctamente? Y tal vez, las respuestas parecieran obvias, pero, la cifra de “mil millones de analfabetas” parece indicar que, o no se sabe realmente la importancia que tiene para una persona expresarse correctamente de manera escrita, o que las razones no son del todo claras. En el mismo artículo mencionado al inicio del párrafo, se habla de una de las razones, argumentando que, tanto la lectura como la escritura son instrumentos para construir pensamientos, liberar ideas, expresar sentimientos, y adquirir y crear conocimiento. Una persona que sabe expresarse a través de la escritura, tiene más

probabilidades de aprender más rápido y de una mejor manera, debido a que desarrolla su habilidad comunicativa (tanto para emitir un mensaje como para recibirlo).

Siguiendo con el tema de la importancia de escribir correctamente, para Parra (2007), esa relevancia está ligada con la investigación y la lectura, pues aseguró que a través de las tres, es que es posible acercarse al mundo, tratar de entenderlo, interpretarlo y realizar propuestas para transformarlo. Asimismo, afirmó que mientras que el investigador busca explicaciones y el lector se detiene a entenderlas, el escritor es el que recrea el mundo; también señaló que la investigación tiene la función de publicarse o está destinada a morir. Para finalizar, Parra expresó lo siguiente: “al escribir, atrapo lo que estoy pensando, lo encadeno y lo pongo a disposición de los demás” (p. 27).

Casasa (2010), optó por hablar del tema de la importancia de la escritura de una manera más práctica a través de un artículo titulado “Cinco razones para escribir bien”. Esas razones fueron las siguientes: Dar una imagen social positiva, comunicarse con efectividad, tener acceso a nuevas tecnologías, laboralmente las empresas buscan a personas que sepan expresarse con claridad tanto de forma oral como escrita y escribir bien permite aprender, conocer y organizar la mente. Sobre ésta última razón, argumentó que la escritura no debe verse sólo como un “proceso de salida”, pues también ayuda a aclarar problemas, resolver situaciones, reorganizar conocimientos previos, aprender algo nuevo y fijar en la mente información importante. Casasa concluyó su artículo afirmando que, a pesar de que ella destacó esos cinco puntos, reconoce que la lista puede seguir y llegar a ser extensa.

Debido al papel tan relevante de la escritura en la vida de una persona, y no sólo como estudiante, no es de extrañarse la importancia que se le otorga a la enseñanza-evaluación de la escritura. Ejemplo de lo anterior está en el énfasis que se le da a su evaluación en el currículo oficial del 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), principalmente en la primaria, etapa en la que los estudiantes aprenden a convertir los sonidos (fonemas) en palabras (grafías) y así logran comunicarse de manera escrita y así iniciar su formación en la comunicación escrita, posteriormente esos conocimientos se utilizarán para expresar ideas completas. El currículo del 2011 incluso sugiere instrumentos para asegurar que los estudiantes estén asimilando los aprendizajes esperados. Otro ejemplo se puede observar en la cantidad de horas destinadas para la asignatura de Español en primaria; en México, en una escuela de tiempo completo (escuelas donde se agregan 2.5 horas más a la jornada regular de 4.5 horas diarias) están programadas 480 horas al año para primero y segundo grado, 340 para tercero y 320 horas anuales para los tres grados siguientes.

La SEP emitió en 2011 los programas de estudio y guía para el maestro de primaria y secundaria; y publicó el Acuerdo 592 en el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Éste promueve el aprendizaje por “competencias”, a diferencia del plan de estudios anterior, donde se evaluaba a través de los contenidos. Con el nuevo plan aparecieron nuevos *aprendizajes esperados* relacionados con la escritura. Resultaría importante analizar si éstos tienen implicación en los estudiantes de sexto año de primaria.

En relación con este tema, Kaufman, Gallo y Wuthenau (2009) señalaron que en los últimos años, enseñar a leer y escribir representa un problema al momento

de evaluar los aprendizajes, y que una de las maneras en las que esto se evidencia es en que se da una “contradicción evidente” al enseñar a leer y escribir a partir de una perspectiva constructivista, pero evaluando el aprendizaje de una manera “tradicional”. Con “manera tradicional”, las autoras se refieren a que las evaluaciones se concentran en los “estados y no procesos”, es decir, en el texto terminado y no en su desarrollo. Por otro parte, aseguraron que esas pruebas tradicionales solamente “constatan cuánto ignoran los niños, pero no nos brindan la posibilidad de compararlo con lo que saben. Además, son pruebas que miden, por lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas sociales de lectura y escritura” (pág. 15). Sin embargo, como se verá más adelante, en el currículo oficial, los aprendizajes esperados están más orientados hacia los saberes lingüísticos, ignorando los procesos. Por lo tanto, es necesario abordar su evaluación de la forma “tradicional” referida por estas autoras, pues a pesar de que la evaluación de procesos es un método que brinda una información y panorama más completos, es el objetivo de la investigación el que determina si se ajusta o no esa manera de evaluar la escritura.

Uno de los primeros trabajos en México que documenta la evaluación a gran escala de la escritura, de los egresados de la educación primaria, fue realizado inicialmente entre 1998 y 2000, en el municipio de Ensenada, Baja California, por Contreras (2000). El examen incluyó un ítem de ensayo que capturó una muestra de su escritura a fin de caracterizarla. Posteriormente, con el apoyo del Sistema Educativo Estatal de Baja California, fue posible efectuar un ensayo empírico de gran escala de cuatro versiones del examen, mismas que fueron aplicadas en el

año 2000 a 3,151 niños en el momento en que ingresaron a la educación secundaria.

Desde los trabajos de Contreras y colaboradores (Contreras, 2000; Contreras, 2007; Contreras et al., 2009), no se ha encontrado registro de otra evaluación, a gran escala, de la escritura que producen los niños que egresan de las primarias en Baja California. Es importante fijar la mirada en la educación primaria, pues es ahí donde los alumnos deben desarrollar las habilidades en la escritura que serán requeridas en estudios posteriores, en el ámbito laboral, y en general, a lo largo de su vida. A nivel nacional, en 2005 se realizó una evaluación sobre las competencias de Español, Matemáticas y Expresión Escrita en niños y jóvenes de sexto de primaria y tercero de secundaria. Una parte de esta evaluación implicó la evaluación de la escritura. El responsable de esa evaluación fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los autores manifestaron que decidieron incluir la parte de la expresión escrita en el estudio debido a que la escritura es un componente esencial en el currículo de la educación básica y porque, además, nunca se había realizado una evaluación a nivel nacional que considerara esa parte (Andrade, Backhoff, Bouzas, Peón & Sánchez; 2006).

Los trabajos mencionados son un punto de referencia importante para esta investigación debido a que en ellos también se incluyó un ítem de ensayo para recuperar una muestra de la escritura, además de evaluar conocimientos teóricos a través de ítems de opción múltiple. Otra de las características similares es que la prueba estaba alineada al currículo. El nuevo plan de estudios de primaria entró en vigor cuando las escuelas participantes en este estudio, se encontraban iniciando

el tercer grado, por lo que puede decirse que sus estudiantes fueron la primera generación que egresó habiendo sido expuesta al nuevo currículo de escritura.

Para constatar que los estudiantes están alcanzando los aprendizajes esperados relacionados con la escritura, es necesario identificar cuáles son exactamente los contenidos en los que los niños no están alcanzando la ejecución esperada y en cuáles sí. En la caracterización de la escritura que se realizó en la presente investigación, se espera identificar si los estudiantes de una muestra de estudiantes de sexto año de primaria de Tecate y Rosarito están logrando los *aprendizajes esperados* en la asignatura de Español, de acuerdo al plan de estudio vigente que se establece en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011).

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general. ¿En qué medida la escritura de los niños refleja el cumplimiento de los aprendizajes esperados?

1.2.2 Preguntas específicas. ¿Cuáles son los aprendizajes esperados relacionados a la escritura en los que se centra el plan de estudios 2011?

¿Qué características de la escritura son las que toma en cuenta el plan de estudios vigente?

¿Cuáles son los errores más frecuentes que comenten los estudiantes de sexto grado de primaria al escribir?

1.3 Objetivos

Objetivo general. Explorar si se están cumpliendo los aprendizajes esperados relacionados con la escritura que marca el Plan de estudios del 2011, a través de un análisis de textos escritos por estudiantes de sexto año de primaria de los municipios de Tecate y Rosarito, en Baja California, México.

Objetivos específicos

1. Identificar los aprendizajes esperados relacionados con la escritura en los seis grados de primaria que son susceptibles de ser evaluados a través de los escritos de los alumnos de sexto grado.
2. Elaborar una lista de cotejo alineada a los aprendizajes esperados, que permita evaluar los errores en escritura, así como otros aspectos tales como grafía, vocabulario, gramática y cohesión, y estructura.
3. Identificar los tipos de error en escritos producidos por los alumnos y realizar una clasificación de ellos.
4. Caracterizar la escritura a partir del vocabulario, gramática y cohesión, grafía y estructura en los escritos producidos por los participantes.

1.4 Justificación

La pertinencia de la elaboración del presente trabajo de investigación se justifica principalmente en los siguientes puntos:

- La escritura es una habilidad básica en el ámbito académico, laboral y personal, por lo tanto es importante que se evalúe su logro, especialmente en el nivel de la educación primaria, ya que ahí es donde los estudiantes aprenden a escribir y comienzan a desarrollar sus primeros textos.
- Después de realizar una revisión de la literatura, no se encontraron investigaciones en donde se realice una alineación de los tipos de error asociados a los aprendizajes esperados relacionados con la escritura de los estudiantes en México, por lo que este trabajo puede brindar más información respecto al tema para identificar el tipo de estrategias de mejora que podrían implementarse.

- Evaluar los tipos de error posibilita conocer las causas que llevaron a los alumnos a cometerlos, y por lo tanto, ayuda a buscar la estrategia apropiada para que el estudiante corrija la forma en la que escribe.
- El instrumento que se utilizó permite encontrar detalles que otros como las escalas o rúbricas no habrían permitido, debido a que, en ellos se evalúan aspectos que deben situarse en un nivel de logro y eso da más probabilidad a lo subjetivo. Considerando lo anterior, se optó por realizar una lista de cotejo que contemplara aspectos claramente observables que pudieran evaluarse por ausencia, presencia o cantidad. Aunado a ello, se cree que la lista de cotejo es un instrumento más susceptible a utilizarse dentro del aula, así que, también se optó por ese instrumento pensando en que podría serle más funcional a un docente.
- Esta investigación aportará información que podría ser del interés de los docentes, como: la lista de cotejo utilizada para calificar los escritos y los resultados del trabajo, pues verán a detalle los errores que más cometen los estudiantes. Asimismo, se espera sea de interés para autoridades educativas, con el fin de que se tenga en cuenta la evaluación de los aprendizajes esperados relacionados con la escritura. De esa forma, se podrá ver cuáles aprendizajes relacionados con la escritura requieren de mayor atención.

2. Revisión de la literatura

2.1 La escritura en el currículo de la educación primaria: El Acuerdo 592 de la SEP

En el Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, se determinaron los planes y programas de estudio para toda la República. En él se realizó una Reforma Integral de la Educación Básica que se centra en un modelo educativo basado en competencias, en el que se da un mayor énfasis a los resultados de las evaluaciones del logro educativo (DOF, agosto 19; 2011). El Acuerdo establece tres partes importantes: propósitos de enseñanza, estándares curriculares y aprendizajes esperados para cada uno de los grados de la educación básica, niveles y modalidades. En adelante, se hablará de esas tres partes, acotándola a la asignatura de Español, debido a que en ella se encuentra el aprendizaje de la escritura.

2.1.1 Propósitos de enseñanza y estándares curriculares. Los propósitos de enseñanza que se marcan en el Acuerdo 592 son seis y los estándares curriculares, cinco. De éstos últimos, el segundo es el que se refiere a la producción de textos escritos, al cual se prestó especial atención por el tema de la presente investigación (ver tabla 1).

Tabla 1

Propósitos de enseñanza, estándares curriculares y segundo estándar curricular de la asignatura de Español.

[Que los alumnos]:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
 - Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
 - Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
-

Propósitos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos). • Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país. • Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.
Estándares curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de lectura e interpretación de textos. • Producción de textos escritos. • Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. • Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje. • Actitudes hacia el lenguaje.
Segundo estándar curricular:	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.
Producción de textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende que los diferentes tipos de texto requieren formas particulares de escritura, por lo que adapta sus producciones al tipo de texto que elabora.
Segundo periodo escolar, al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera información de diferentes fuentes y las emplea para desarrollar argumentos al redactar un texto. • Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos. • Ordena las oraciones de un texto escrito de manera coherente. • Considera al destinatario al producir sus textos. • Valora la importancia de la revisión y corrección para mejorar los textos producidos y lograr su comprensión. • Describe un proceso, un fenómeno o una situación en orden cronológico. • Establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto. • Emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y la puntuación. • Emplea juegos del lenguaje para introducir elementos de humor en textos escritos con dicho propósito. • Completa formularios para realizar diversos trámites (préstamo bibliotecario, permisos de salida, entre otros).

<p>Segundo estándar curricular: Producción de textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Comunica por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo el orden de los mismos, y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar. •Escribe una variedad de textos para una audiencia específica con diferentes propósitos comunicativos.
<p>Tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Distingue entre lenguaje formal e informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos. •Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información provista por dos o tres fuentes. •Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal. •Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional. •Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones, y los usa al redactar. •Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente. •Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y su comprensión por otros lectores. •Emplea ortografía convencional al escribir. •Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales).

Fuente: Plan de Estudios 2011 pp. 52, 85-86,196.

Como puede observarse en la tabla, en el Acuerdo 592 se establecen de manera muy puntual cuáles aspectos son los que debe dominar el estudiante al egresar de la educación primaria en cuanto a la producción de textos escritos. De esa manera, el docente sabe en dónde debe prestar más atención, pues de alguna manera se establece un perfil de egreso del alumno.

2.1.2 Aprendizajes esperados. La gran importancia que tienen los aprendizajes esperados en el currículo de la educación básica se entiende a partir de su concepto, según el Acuerdo 592:

son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula, [aunado al concepto se establece que los aprendizajes esperados] gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias (pág. 14).

El concepto da cuenta de lo esenciales que pueden ser los aprendizajes esperados, pues es a través de la evaluación de ellos que se comprueba si un contenido ha sido o no dominado. Asimismo, las prácticas sociales del lenguaje están encaminadas a que se empleen todos los aprendizajes correspondientes al contenido que se busca dominar. El número total de aprendizajes que se espera que cada alumno domine, solo para la asignatura de Español, es de 304. Para entender mejor el esquema de organización de los aprendizajes, en la tabla 2 se muestra un ejemplo.

Tabla 2.

Ejemplo de formato del Plan de Estudios de la SEP, 2011.

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Elaborar un álbum de recuerdos de la primaria.		
TIPO DE TEXTO: Descriptivo.		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquiza información en un texto a partir de criterios establecidos. • Organiza un texto por secciones temáticas. 	<p>COMPREENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de los álbumes para conservar y recordar información. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información pertinente sobre un tema (fotos, trabajos escolares y datos). • Síntesis de información sin perder el significado original. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de un álbum de recuerdos de la primaria que contenga diversas secciones. • Lista con el nombre de las personas o los sucesos que se integrarán según la sección. • Recopilación de evidencias sobre los personajes y sucesos para incluir en el álbum. • Borradores de las secciones, integrando el material gráfico

<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y función de los álbumes (secciones, capítulos, apartados). <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras y frases adjetivas para describir adecuadamente personas y situaciones. • Expresiones para introducir o finalizar textos. 	<p>disponible, y las correcciones sugeridas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbum de recuerdos de la primaria para alumnos.
---	--

Fuente: Reproducción de tabla del Plan de Estudios 2011 p. 219

2.1.3 El papel de la evaluación en el currículo. En uno de los apartados del Acuerdo 592, titulado “Evaluar para aprender”, se describen varios puntos que explican qué papel y relevancia tiene la evaluación para el nuevo currículo. De dicha información, se pueden destacar los siguientes puntos:

- El docente es quien se encarga de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, a su vez, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y realiza modificaciones en su práctica para que los alumnos logren los aprendizajes que se establecen en el currículo.
- La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos en su trayectoria académica. Por lo tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

- Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que se involucren estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, para la toma de decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes.
- En la Educación Básica debe prevalecer el enfoque formativo en todas las acciones de evaluación.
- Se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, esto con la finalidad de que participe en el mejoramiento de su desempeño y amplíe sus posibilidades de aprender.
- Una calificación o una descripción sin propuestas de mejora es considerada como insuficiente e inapropiada.

Es evidente que en el Acuerdo hay una gran cantidad de compromisos y expectativas, por lo que se esperaría su cumplimiento, y que el Plan de Estudios fuera un reflejo de todo lo que se pretende lograr, ofreciendo los contenidos, actividades y explicaciones necesarias para conseguir los objetivos.

La evaluación formativa, considerada en el Acuerdo, declara que:

El docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y

posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje (p.16).

Por la información presentada, se puede afirmar que la evaluación es una de las principales preocupaciones en el Acuerdo. Se busca que todas las partes involucradas, maestros, padres de familia y alumnos, estén en constante comunicación para lograr las metas de aprendizaje. Pero no se detiene ahí, pues se busca que los resultados de las evaluaciones lleguen a las autoridades educativas para tomar decisiones orientadas a mejorar la asimilación de aprendizajes de los estudiantes. En orientación a que lo anterior ocurra, en el Acuerdo se sugiere que el docente haga uso de instrumentos tales como:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.

- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Con el motivo de reforzar la evaluación formativa, se afirma que es requerido cambiar la boleta de calificaciones por una cartilla de educación básica en la que se registre el progreso de cada estudiante en cada periodo escolar, y que esto, se haga desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo.

En los párrafos anteriores, se observa que, el Acuerdo 592 presenta una gran cantidad de objetivos a través de propósitos de enseñanza, estándares curriculares, aprendizajes esperados; también externa esos objetivos a través de sugerencias sobre la evaluación de los mismos. Los aprendizajes esperados juegan un papel protagónico, pues, como dicta el mismo Acuerdo, son los que hacen posible constatar lo que el estudiante logra.

2.2 Evaluación de procesos de escritura

Como se argumenta enseguida, muchos autores defienden la evaluación de procesos sobre la del producto terminado, pues afirman que ésta última es “anticuada”. A continuación se presenta una descripción de esos puntos de vista y trabajos que han apostado por esta manera de evaluar.

Solé (2001) aseguró que los procesos de comprensión y de producción de textos, deben ser evaluados desde una perspectiva constructivista a la que llamó “autorregulación”. Esta forma de evaluar surgió de una problemática que se da en las aulas. La autora señaló que hay docentes que valoran en textos escritos aspectos como: originalidad, cohesión y coherencia. Sin embargo, estos maestros se centran en evaluar aspectos fundamentalmente ortográficos de los textos que producen sus alumnos.

Según Solé (2001), para que una práctica de evaluación innovadora sea considerada como tal, deben darse cuatro actividades: preparatorias, de evaluación, de corrección y de comunicación o devolución. En las primeras, puede hacerse una revisión de conceptos o procedimientos que los estudiantes utilizarán en la evaluación, también se pueden establecer los criterios que van a ser utilizados en ella. Las segundas se refieren a la evaluación, ésta no necesariamente tiene que ser llamada “examen” o “prueba”, es mejor mostrarla como una tarea cotidiana o un ejercicio en clase. La actividad de corrección, dice la autora, es una tarea “asumida por el profesor”, y no debe ser así, pues los alumnos deben involucrarse y calificar tanto su propio trabajo como el de sus compañeros. Las actividades de comunicación o devolución pueden hacerse con una calificación numérica, una valoración cualitativa, con comentarios, en clase o en papel, lo importante es que el estudiante pueda tomar conciencia de lo que sabe y lo que no.

Aunado a lo anterior, la autora hizo una distinción entre lo que es la evaluación clásica y la innovadora. En esta última el docente es simultáneamente testigo y protagonista, el estudiante sabe lo que tiene que hacer, las condiciones en las que va a realizar la tarea, y se le da un margen para revisar sus producciones según los criterios que se le hayan dado. También es importante que los ejercicios de escritura estén orientados a resolver problemas reales y así tengan sentido para los estudiantes.

Otros que apostaron por la evaluación de procesos fueron Asker-Ársanon, Wengelin y Sahlen (2008). Ellos realizaron un trabajo donde registraron el tecleo en la computadora de 27 niños para indagar más sobre su proceso de escritura en línea. Afirmaron que esta propuesta se debió a que normalmente hay evaluaciones que se enfocan en la forma y el contenido del texto, más no en el proceso. Éste, según los autores, se deriva en tres momentos: “¿qué voy a decir?”, “¿cómo lo voy a decir, en qué palabras?” y “volviendo al texto, ¿es esto lo que quiero o puedo decirlo de una forma mejor?” (p. 143). Para Asker-Ársanon et al., la escritura, por ser una actividad dinámica, debe ser analizada en tiempo real. Asimismo, para autores como Bedwell, Biedma, Hernández, Lucchini, Molina y Sotomayor (2013), es suficiente dividir el proceso de escritura en tres partes fundamentales: borrador, revisión y texto final. Mientras que, Flores y Arrasmith (2001) afirmaron que se divide en los siguientes cinco pasos: (a) Pre-escritura, la cual debe tomar en cuenta el propósito, a la audiencia y el tipo de escrito; (b) Borrador; (c) Revisión, que implica revisar el tema e ideas, fluidez, uso del lenguaje, tono y estilo, y organización; (d) Corrección; y (e) Cierre/Publicación.

Rotta y Huser (1995) hicieron una revisión de técnicas para revisar el proceso de escritura y el producto terminado. Afirmaron que si un estudiante logra dominar la habilidad de escribir correctamente, ésta hará que sea un pensador independiente y pueda resolver problemas por él mismo. Los autores también aseguraron que ya no existe un enfoque único al evaluar la escritura, pues no solamente se evalúa un texto sino el proceso que llevó redactarlo, pero los maestros se encuentran con la dificultad de no tener instrumentos para evaluar de esa manera, y es un error que usen métodos tradicionales (evaluar el proceso de la misma manera que lo hacen con un producto terminado).

Otro punto que tocan Rotta y Huser (1995) es que ni los mismos maestros son capaces de definir con claridad qué es lo que debe tener un buen escrito. Por otro lado, no se dan el tiempo de poner a escribir al estudiante lo suficiente, a pesar de que la escritura es constructiva y la mejor manera de aprender es “aprender haciendo”. Por lo tanto, la opción ideal para escribir correctamente es hacerlo de manera constante y que el maestro señale las fallas en el proceso. Además, los autores señalaron la importancia de que los criterios de evaluación sean coherentes con el plan de estudios.

No obstante, hay que decir que aunque la evaluación del proceso de la escritura ofrece un panorama más detallado de la misma, también es cierto que se invierte mucho tiempo en ella. Esto puede ser un problema para el docente si se tienen muchos alumnos o si en el plan de estudios no se brindan espacios para realizar este tipo de actividad. Aunado a lo anterior, están las evaluaciones a gran escala, en las cuales sería aún más complicado evaluar el proceso de la escritura. Por el número de sujetos que contemplan esos estudios, resulta mejor trabajar con productos terminados.

2.3 Evaluación de productos

Para realizar una evaluación de productos o escritos terminados, es necesario establecer qué rasgos o aspectos son los que se van a evaluar. Debido a que estos son numerosos y dependen del objetivo de la evaluación, no es posible establecer un “modelo oficial” para hacerlo. Sin embargo, dentro de los mismos rasgos, pueden distinguirse algunas tendencias, tales como: evaluar por rasgos específicos, evaluar por rasgos generales y evaluación por errores.

2.3.1 Evaluación de rasgos puntuales o específicos. Son muchos los aspectos que pueden evaluarse de la escritura, pero incluso tomar uno solo de ellos podría resultar muy complejo. Por ejemplo, para evaluar la ortografía, hay varias reglas ortográficas que pueden ser tomadas en cuenta, podría considerarse una, varias o un gran número. Al final, todo dependerá del evaluador y lo que busque en el escrito. Sin embargo, Morales (2004) señaló que existen ciertos rasgos que deberían revisarse en todo escrito. A su vez, los dividió en cuatro categorías, presentadas en la tabla 3, las cuales son: grafía (que incluye ortografía, caligrafía y diseño de páginas), vocabulario (aquí se evalúan propiedad y variedad), gramática

y cohesión (la cual habla de concordancia, uso correcto de anafóricos o tematizadores, y uso adecuado de conectores) y estructura (que incluye adecuación por materia discursiva, por género y proporción y ubicación de las partes del escrito).

Tabla 3

Categorías básicas para revisar un escrito según Morales (2004)

A	La grafía	B	El vocabulario
<p>1. Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso adecuado de las letras (grafemas homófonos [b/v, etc.], mayúsculas) - Uso adecuado de las tildes (depósito/deposito/depositó) - Uso adecuado de la puntuación (punto, coma, dos puntos, comillas...) - Separación adecuada de las palabras (así mismo / a sí mismo) <p>2. Caligrafía (sólo en textos manuscritos)</p> <p>3. Diseño de la página</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sangrías - Márgenes - Espacio interlineal 	<p>1. Propiedad (significados correctos, adecuación al carácter formal del texto)</p> <p>2. Variedad (diversidad y amplitud del léxico)</p>		

- Distribución de párrafos o columnas

C La gramática y la cohesión

D La estructura

1. Concordancia

- Género correcto (masculino, femenino)
- Número correcto (singular, plural)
- Persona correcta (primera, segunda, tercera)

2. Uso adecuado de los anafóricos o tematizadores

- Demostrativos (pronombres: este/ese/aquel;

adverbios: aquí/ahí/allí, etc.)

- Relativos (pronombres: que, quien, el cual;

adverbios: donde, cuando, como...)

- Sustitutos léxicos (sinónimos, contiguos

semánticos)

3. Uso adecuado de los conectores o conectivos:

- Preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de,

desde...)

1. Adecuación del orden o materia discursivos

(narración, descripción...)

2. Adecuación del género o tipo de texto

(ensayo, carta, artículo, informe...).

3. Proporción y ubicación de las partes (inicio-

desarrollo-cierre; ejemplos...)

- Conjunciones (y, pero, o, porque, por tanto,

para que...)

- Organizadores (primeramente, a continuación, por otra parte...)

Fuente: Elaboración propia basada en Morales (2004).

Según el tipo de texto que se vaya utilizar para evaluar la escritura, los rasgos a evaluar varían. Salvador (2000), quien analizó textos para evaluar las habilidades narrativas en primaria, se concentró en evaluar rasgos como: la estructura del texto (que se refiere a la forma del escrito) y la estructura de los episodios (más enfocado al contenido); como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Rasgos para evaluar habilidades narrativas en primaria según Salvador (2000)

A. Estructura del texto

1. Longitud:

(a) Número de oraciones;

(b) Número de proposiciones.

2. índice de complejidad: cociente entre número de proposiciones y número de oraciones.

3. Marcadores de narración:

(a) Inicial;

(b) Final.

4. Episodios:

(a) Completos

(b) Incompletos.

-
- B. Estructura del episodio
1. Longitud: número de proposiciones por episodio.
 2. Complejidad:
 - a) índice de complejidad: $n =$ de proposiciones por episodio completo
 - b) Ratio episodios completos/incompletos.
 - 3- Elementos de la gramática de la narración:
 - a) Escenario
 - b) Situación Inicial
 - c) Respuesta (interna o externa)
 - d) Acción (Plan o Tentativa)
 - e) Consecuencia Directa (Resultado); O Reacción.
 4. Relación entre episodios:
 - a) Causal
 - b) Temporal
 - c) Coordinada
 - d) Por inserción
-

Fuente: Elaboración propia basada en Salvador (2000)

Hay trabajos donde se elige evaluar algún rasgo más complejo de la escritura, como coherencia en el texto. Bernárdez (1994), hizo un estudio muy detallado acerca de la coherencia en los escritos y qué es lo que hace que un texto sea coherente. En el artículo se comienza apuntando lo siguiente: “Lo cierto es que un texto puede ser texto, o ser coherente, sin ser cohesivo, y que un texto cohesivo puede no ser coherente” (p.3). Otra de las ideas que sostiene es: “[...] la cohesión viene a equivaler a una ‘sintaxis textual’, mientras que la coherencia se refiere al contenido (más que el significado). Según esto, un texto sería texto ‘coherente’ (en

su uso del término) si está enlazado superficialmente ('cohesionado') y, además, remite a un 'mundo con sentido'" (p. 2).

A diferencia de la ortografía, rasgos como la coherencia requieren que se establezca una definición clara desde el inicio porque no hay una sola definición, lo que podría prestarse a la subjetividad. Por tanto, a partir de los planteamientos de Bernárdez (1994), se puede concluir que la coherencia puede evaluarse con más de un enfoque, siendo necesario definirla a partir de una perspectiva y la teoría a la que pertenece su concepto.

Existen otros trabajos que se concentran en rasgos mucho más específicos. Uno de esos ejemplos es el de Defior, Jiménez y Serrano (2008), quienes realizaron una investigación entre niños de primaria para estudiar el desarrollo de la adquisición de la tilde, entendida como la marca ortográfica del acento. De manera que en escritura puede evaluarse cualquier aspecto por más extenso o breve que sea, se puede evaluar desde la ortografía, hasta un rasgo como la tilde.

2.3.2 Evaluación de rasgos generales. En estas evaluaciones se eligen rasgos para abarcar más aspectos y así obtener mayor información del panorama general del texto o textos evaluados. Un ejemplo es el trabajo de Sotomayor et al. (2013), quienes realizaron una rúbrica para su investigación, los rasgos de la escritura que ellos evaluaron fueron cinco: adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas. Los criterios mencionados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Rúbrica de cinco criterios para evaluar la escritura de Sotomayor et al. (2013)

Criterios	Descripción
1. Adecuación a las instrucciones del estímulo	El texto evidencia la construcción de una historia basada en la situación presentada en el estímulo: amigos en ambiente escolar descubren un túnel, situación que origina la acción.
2. Coherencia	El texto permite la construcción del sentido global de la historia narrada, ya que no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas, información contradictoria u omisión de información necesaria.
3. Cohesión	El texto presenta relaciones lógico-semánticas, a través del empleo de variados conectores y correferencias tales como la repetición de sustantivos, el uso de pronombres o de sinónimos, los cuales contribuyen a la progresión de la información y le otorgan unidad al texto.
4. Estructura textual	El texto evidencia la construcción de un cuento empleando la estructura propia de la narración, esto es, la presentación de un inicio (introducción de los personajes, el tiempo y el espacio), un desarrollo (conflicto y presentación de eventos) y un desenlace (resolución o cierre).
5. Desarrollo de las ideas	El texto evidencia ideas enriquecidas con detalles acerca de los elementos que configuran la narración (ambiente, personajes y eventos). Las ideas son apoyadas en su calidad y desarrollo a través del uso de un léxico variado, preciso y seleccionado de estilo literario.

Fuente: Elaboración propia basada en Sotomayor et al. (2013).

Otro caso es el trabajo de Flores y Arrasmith (2001), que trata sobre las características que debe tener un escrito en español para que sea considerado como bueno. Describen cada una de ellas y elaboran una rúbrica de siete rasgos: tema e ideas, organización, tono y estilo, uso del lenguaje, fluidez, gramática y ortografía, y presentación. Cada una de las características a las que se refirieron los autores, se encuentran descritas en la tabla 6.

Tabla 6

Rúbrica de siete rasgos para evaluar la escritura de Flores y Arrasmith (2001)

Tema e ideas	La buena escritura tiene un propósito claro y un mensaje específico con ideas originales e interesantes. Las ideas son relevantes, están bien desarrolladas y mantienen la atención del lector. Los detalles enriquecen el tema principal y contribuyen a su desarrollo.
Organización	La buena organización posee su debida introducción o comienzo, un buen enlace o desarrollo, y un final o desenlace que nos deja en qué pensar. El escritor del español no siempre sigue un orden tan cronológico ni tan rígido; sin embargo, todas las partes se entrelazan o se unen para enriquecer el tema. El lector puede leer la pieza y reflexionar sobre su tema sin indebidas interrupciones.
El tono y estilo	Es la manera personal en la que el autor expresa su mensaje. El tono que el escritor escoge es apropiado para el estilo de escritura y su audiencia. Además, hay una concordancia entre el tono y el estilo. Por ejemplo, el tono utilizado en un boletín de noticias no es el mismo tono de un cuento o de una carta amistosa. En la buena escritura existe un tono y un estilo que concuerda con el tema. El lector puede captar y "oír" la "voz propia" del escritor y la manera personal en la que el autor expresa su mensaje.
Uso del lenguaje	Las palabras expresan con claridad los pensamientos del escritor y el lector puede "ver" o "imaginarse" lo creado por las palabras que utiliza el autor. Este utiliza un lenguaje convincente, descriptivo y efectivo. Hay evidencia que el escritor sabe cómo experimentar con el uso del lenguaje, el cual es natural, específico e interesante. El autor utiliza un

	vocabulario amplio y variado, y escoge las palabras precisas para mantener el interés del lector y hacer que éste reflexione y piense sobre el mensaje de lo escrito.
Fluidez	La fluidez describe el movimiento rítmico entre las oraciones y los párrafos. Existe una variedad de oraciones con buenas transiciones y no hay interrupciones que hagan difícil la continuidad de la lectura. El lector puede "sentir" el ritmo de la escritura, la cual fluye con naturalidad.
Gramática y ortografía	Esta es la parte "mecánica" de la escritura. La escritura que está a punto de ser publicada tiene buena gramática, ortografía y puntuación que se adhieren a las reglas del español. El escritor sabe cómo usar los párrafos, las mayúsculas, la acentuación y la puntuación correcta del español. Es fácil leer el escrito porque no hay errores gramaticales. SEGÚN SU NIVEL, el escritor va demostrando su dominio de las reglas gramaticales y de ortografía apropiadas, y al pasar de un nivel a otro más alto, el escritor debe utilizar las reglas gramaticales y de ortografía con más precisión.
Presentación (opcional)	La presentación es la apariencia que exhibe el trabajo. Es fácil leerlo y atrae al lector. No hay borrones, tachones ni manchas. Las letras están bien formadas, o están escritas a máquina o computadora. Hay márgenes, dibujos o representaciones gráficas que apoyan al tema pero estos no distraen al lector.

Fuente: Elaboración propia basada en Flores y Arrasmith (2001).

2.3.3 Evaluación de errores. La escritura puede evaluarse solamente a través de los errores que se pueden presentar en un escrito. Por ejemplo, existe un instrumento que se concentra en evaluar los tipos de error que pueden darse al escribir. El instrumento es el Índice de Ejecución Académica (IDEA), de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1999, como se citó en Guevara y Macotela, 2008). Este instrumento está estructurado a partir de un análisis de tareas que permite identificar qué habilidades ha desarrollado un niño y de cuáles carece. Está diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas de niños en los primeros

tres grados de la primaria. El instrumento fue validado para su uso en poblaciones mexicanas.

El instrumento IDEA sirve para evaluar la escritura, se analizan dos tipos de error: los errores de regla y los errores específicos. Macotela et al. (2008) los definieron de la siguiente manera: los errores de regla se refieren a un manejo deficiente de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico (tales como sustitución ortográfica, omisión ortográfica, omisión de acentos, omisión de signos de puntuación, sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa, y separación incorrecta de las sílabas). Los errores específicos se refieren a dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere estímulos que se le presentan (adición, transposición, omisión, sustitución, inversión, unión y distorsión). Este último tipo de errores es considerado como un indicador de posibles problemas de aprendizaje.

Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2012) realizaron un trabajo que se centró en la ortografía y sus errores. Ellos se enfocaron en la evaluación de los siguientes rasgos: (a) Conteo de palabras de cada uno de los escritos, diferenciando las correctas y las incorrectas; (b) conteo y agrupación de los errores, según tipos de problemas ortográficos; (c) elaboración de un índice de errores, según cantidad de palabras escritas y (d) definición de categorías de análisis para cada uno de los problemas ortográficos en estudio y descripción de su realización.

Aunado a este tipo de trabajos, se encuentra el estudio La ortografía de los estudiantes de educación básica en México, realizado por el INEE (2008), en el cual

se evaluó la ortografía de alumnos de tercero y sexto de primaria, así como de tercero de secundaria. Este trabajo es un ejemplo de cómo tomando un solo rasgo de la escritura, se puede hacer un estudio profundo y detallado. Esta investigación también considera la evaluación por errores, pues gran parte de sus resultados están orientados a eso. En la tabla 7 se presentan los 27 errores que fueron tomados en cuenta.

Tabla 7

Clasificación de los 27 errores considerados por el INEE (2008) para evaluar ortografía

Número	Error ortográfico	Número	Error ortográfico
1	Acentuación	15	Gue-gui
2	Acento diacrítico	16	Güe-güi
3	Uso de mayúsculas	17	Uso de h
4	Omisión de letras *	18	Inicios de palabra hie, hue, hum
5	Adición de letras *	19	Uso de ll-y
6	Hiposegmentación (megusta)	20	Uso de q-c-k
7	Hipersegmentación (“a probar” en lugar de “aprobar”)	21	Que-qui
8	Uso de b-v	22	Uso de r-rr
9	Terminaciones bilidad, bir, aba	23	Uso de s-c-z

10	Terminaciones ividad, vo, iva	24	Uso de x
11	Mp, mb	25	Inversión de letras *
12	Nv	26	Cambio de letras *
13	Uso de g-j	27	Otros *
14	Terminaciones en ger-gir		

*Errores ortográficos no considerados en los planes y programas de estudio de la SEP

Fuente: INEE (2008), p. 40.

En la evaluación del INEE, se defendió la importancia del estudio de los errores ortográficos debido a que la aparición de éstos en una lengua puede aportar información sobre el error en sí mismo y sobre ciertas características del funcionamiento de una lengua, en lo general; y en ciertas poblaciones, en lo particular (Backhoff et al., 2008). Lo anterior se comprueba principalmente cuando se realizan estudios a gran escala para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de un país.

Por lo mencionado en los apartados anteriores, es posible observar que en la escritura existen muchas habilidades, características y rasgos susceptibles de ser evaluados, depende del tipo de investigación que quiera realizarse: a gran escala, en el aula, estudio de caso, entre otras. Pueden evaluarse muchos rasgos a la vez o sólo uno, es por eso que existe una gran variedad de trabajos acerca de la evaluación de la escritura, aspecto que permite tener más información sobre de una habilidad esencial para el ser humano.

2.4 Procedimientos para evaluar la escritura

Distintos procedimientos son utilizados para evaluar la escritura en el ámbito académico. Entre ellos se encuentran: los portafolios, escalas, listas de cotejo y rúbricas; entre otras herramientas pensadas para los trabajos cotidianos dentro del aula. A continuación se describen algunos de estos procedimientos.

2.4.1 Portafolios. Gearhart (1992) analizó con mayor profundidad el tema de la evaluación a través de portafolios a nivel primaria. La autora habló sobre las ventajas que tiene este método, argumentando que funciona mejor que “las pruebas tradicionales” que evalúan la escritura “de tajo”. Entre las ventajas destacó la siguiente: proporcionan una visión general más equitativa y un retrato más sensible de las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Aunado a ello, permite tener un retrato de los antecedentes de cada alumno y da oportunidad para revisiones previas del escrito. En este tipo de evaluaciones es esencial el proceso de composición, por eso es importante que haya tiempo para revisar los textos. Otro punto que destacó fue que, quizás al revisar la escritura con una sola prueba se pierda material valioso, mientras que los portafolios son materiales que podrían proporcionar información adicional sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de la escritura, evaluaciones de su propia competencia en escritura, y sus actitudes hacia la escritura.

Rotta y Huser (1995) recomendaron utilizar portafolios, pues sólo llevando un historial de cada estudiante se puede medir y apreciar su evolución. La conclusión a la que llegaron los autores es que deben usarse métodos variados para calificar

los escritos, y más que nada, el proceso de los escritos, el docente no debe quedarse con la idea de devolverle al alumno una calificación numérica y un par de comentarios generales, sino que tiene la obligación de indicar cada error para que el alumno sepa en dónde debe poner más atención. De esta manera, el estudiante tiene un panorama completo sobre su desempeño, no sólo un número que quizá no le signifique mucho, sino la información detallada de lo que sabe y de lo que ignora.

2.4.2 Escalas. Son una técnica y razonamientos para asignar los números que se utilizarán para representar cantidades de lo que se quiera medir (Prieto, 2014). Prieto definió las escalas de medida a través de los siguientes tres significados: (a) serie de objetos ordenados por el grado o intensidad con el que manifiestan una propiedad; (b) numerar los objetos en función del grado en que manifiestan una propiedad y (c) una relación entre los objetos y los números en función del grado en el que se manifiesta la propiedad. En la figura 1, pueden observarse los distintos tipos de escala que pueden realizarse, a partir de la operación empírica básica que empleen.

Escala	Operaciones empíricas básicas
NOMINAL	Determinación de igualdad
ORDINAL	Determinación de mayor o menor
INTERVALAR	Determinación de igualdad de intervalos o diferencias
RAZÓN	Determinación de igualdad de razones

Figura 1. Tipos de escalas según la operación empírica básica, de Stevens. Fuente: Stevens, (1946, p. 678).

2.4.3 Listas de cotejo. Otro instrumento son las listas de cotejo. Muchos las llaman “instrumentos de verificación” debido a que es un listado con aspectos a evaluar. Su finalidad es funcionar como un instrumento de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mostrar si ciertos indicadores y la revisión de su logro están o no presentes. Se puede utilizar para evaluar de manera cuantitativa o cualitativa. Debido a sus características, suele ser un instrumento fácil de aplicar y adaptable a las necesidades del evaluador. Se resalta su utilidad en que tienden a permitir que el profesor se centre en la evaluación de rasgos específicos que él elija, mientras que permite una evaluación de la calidad y cantidad de esas habilidades. En resumen, consiste en un conjunto de criterios o aspectos que conforman indicadores de logro que permiten establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado (Yela, 2011). Para ejemplificar, en la figura 2 se muestra una lista de cotejo enfocada en evaluar escritura, más concretamente, textos expositivos.

Criterios	Si	No	Parcial-mente
El texto tiene un carácter comunicativo, es decir, pretende con claridad transmitir algo a alguien y, por ende, tiene una intención definida (cabe aclarar que este criterio no es válido en el caso de los textos literarios, dado que la construcción de los mismos se sustenta en la polisemia).			
	Observaciones		
Está estructurado, es decir, presenta la macroestructura base que las unidades textuales poseen: introducción (en que se presenta el tema, las preguntas a responder, la tesis –también llamada hipótesis- y los propósitos), desarrollo (desglose de la idea central a partir de ideas principales, secundarias y terciarias jerarquizadas) y conclusión (recapitulación y balance de lo dicho).			
	Observaciones		
El texto es adecuado, esto es, cumple con los siguientes requisitos:			
a) en el nivel discursivo hay una dosificación de la información acorde a la situación comunicativa y, específicamente, al receptor;			
	Observaciones		
b) en el nivel sintáctico se utilizan estructuras sintácticas acordes al efecto que el escritor pretende causar y al oyente y/o lector, por ejemplo, si el texto está dirigido a un público amplio es preferible utilizar oraciones simples o compuestas pero coordinadas;			
	Observaciones		
c) en el léxico se emplean vocablos acordes al registro lingüístico empleado (formal y/o informal) y a las características de las personas a que se dirige.			
	Observaciones		
El texto posee coherencia:			
a) tiene unidad temática, se aborda el mismo tema a lo largo del escrito;			
	Observaciones		

Figura 2. Lista de cotejo para evaluar textos expositivos. Fuente: Aguilar et al., (2014, p.7).

2.4.4 Rúbricas. Brophy (2012) definió la rúbrica como una herramienta de medición que describe los criterios para evaluar un rendimiento, comportamiento, o producto con el fin de comparar o medir. En ella, se establecen los criterios sobre un tema en particular —por ejemplo, la escritura— y se establecen los niveles de logro asociados a ese criterio, estos se desarrollan a menudo en la forma de una matriz de evaluación. Por su parte, Contreras (2009) definió la rúbrica como “una escala que describe uno o varios tipos y niveles de habilidad respecto a una ejecución determinada” (p.9). Asimismo, Puigdemívol, García y Benedito (como se citó en Cano, 2012) definieron “una rúbrica (rubric en inglés), también llamada matriz de valoración, que es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzgan, valoran, califican y conceptúan determinados componentes del proceso

educativo (contenido curricular, trabajo escrito, proyecto, exposición oral, etc.)” (p.67). Por otro lado, para Díaz y Hernández (2010) las rúbricas son guías, plantillas o escalas que evalúan a partir de establecer niveles progresivos de dominio relativo al desempeño que una o más personas muestran respecto a un proceso determinado. Ejemplos de rúbricas para evaluar la escritura se mostraron en las tablas 5 y 6 de la sección Evaluación de rasgos generales.

A pesar de que la rúbrica es un instrumento muy completo, también es cierto que su elaboración implica mucho cuidado debido al nivel de especificación y detalle que se requieren para describir cada aspecto dentro de ella. Por otro lado, si se trata de una evaluación a gran escala o son varios los evaluadores que utilizarán una misma matriz de evaluación, es necesario un entrenamiento y capacitación para que conozcan el instrumento y logren que haya acuerdo entre las evaluaciones de todos. Hay que tener especial cuidado en eso, ya que, puede prestarse a la subjetividad; de ahí la importancia tan grande que tiene la descripción detallada de cada rasgo a evaluar, para que al evaluador no le quede duda en qué nivel de logro situar su evaluación.

2.4.5 Procedimientos gráficos. Otra técnica es el enfoque por áreas de corrección, usualmente son cuatro y a cada una se le asigna un puntaje de 25, la lista con las cuatro áreas a evaluar se coloca en la parte superior de la hoja para que el estudiante sepa en qué debe concentrarse y qué es exactamente lo que van a evaluar en su escrito. Ese método tiene la ventaja de que después de varios escritos, se puede apreciar con claridad cuál es el área que tiene más problemas el estudiante. Una variante a esa forma de evaluar, es hacerlo con códigos de color,

pero en ese caso, las correcciones se hacen dentro del texto y se usa un color para cada área. También está la técnica del sistema de equis, la cual consiste en poner junto a cada renglón una equis por cada error cometido, la idea es dejar que el estudiante identifique cuáles son los errores a los que se refieren esas equis en cada línea. Primero deberá tratar de hacerlo solo, si no logra identificarlos todos, el docente le podrá brindar ayuda. Otra técnica está en la manera en la que se señalan los errores, el marcar adecuadamente puede hacer que el alumno entienda mejor su error, puede hacerse a través de círculos y al finalizar cada renglón debe plantearse una pregunta relacionada a ese error, por ejemplo: "¿Qué forma del verbo debe utilizarse con este sustantivo? ¿Por qué?" o "¿Por qué necesita comillas aquí?" (Rotta & Huser; 1995). En las figuras 3, 4 y 5, se muestran fragmentos de ejemplos de evaluaciones por áreas de corrección, sistema de equis y señalamiento de errores respectivamente.

(Each FCA is worth 25 points. Each error within the area is 5 points.)

- 0 FCA1 -- Verb tense is consistent.
- 10 FCA2 -- Spelling is correct.
- 25 FCA3 -- Descriptive details are provided.
- 25 FCA4 -- A beginning, middle, and end are established.

Assessing Process Writing 22

THE INQUISITION

60

It was the morning of July 5, 1821. I received my orders the night before. My brigade was to take the Inquisition. The Inquisition was the most feared prison in all of France. If you were ever kidnapped and taken to the Inquisition, you're chances of living were slim. So many scientists, writers, and lawyers had been taken to the Inquisition and never heard from again.

Figura 3. Revisión por áreas de corrección. Fuente: Rotta & Huser (1995, p.22).

The Dead Dog

One night there was a dog that had X
 got shot 99 years ago in a house his X X X
 bones lay there in a pile on the floor on X X
 halloween night the dog comes alive two X X X
 kids were out shoting guns there names X X

Figura 4. Revisión por sistema de equis. Fuente: Rotta & Huser (1995, p.23).

The Dead Dog

One night there was a dog that had
 got shot 99 years ago in a house his
 bones lay there in a pile on the floor on
 halloween night the dog comes alive two
 kids were out shoting guns there names
 were Nick and Ray the dog got so scared
 and ran so fast he lost his scared bone

① what would the correct verb form be?
 ② what format do we use for numbers?
 ③ what happens when thoughts change?

Figura 5. Revisión por comentarios. Fuente: Rotta & Huser (1995, p.25).

Como se pudo observar en los párrafos anteriores, la escritura y el escribir son vistos desde distintas perspectivas. Por un lado, se cuestiona ¿hasta dónde deben dominar los estudiantes la escritura y cómo deben escribir al salir de la primaria según el currículo? Por otro lado, la evaluación, ¿qué, cómo y con qué evaluar? Estos dos panoramas, el curricular y el evaluativo, son relevantes ya que, para responder los primeros cuestionamientos, es necesario darle respuesta a los

segundos. Una vez que se contesta a las interrogantes, es más fácil hablar del grado de cumplimiento de los aprendizajes.

2.5 Evaluación del dominio de la escritura: Trabajos previos

Existen muchas formas de evaluar la escritura, y es que hay tantos rasgos que no pareciera posible abarcarlos todos. Se pueden encontrar trabajos muy diversos en cuanto a sus características, a pesar de que todos evalúen el dominio de la escritura.

En el año 2005 el INEE realizó la primera prueba a nivel nacional de expresión escrita se desarrolló el Plan General de Evaluación del Aprendizaje (PGEA) y una nueva generación de pruebas nacionales para evaluar las habilidades y conocimientos de estudiantes de educación básica y media superior, que se conocen como Exámenes de la Calidad y Logro Educativo (Excale). De ahí surgieron los Excale de Español que evaluaron tres competencias: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita. Ésta última se evaluó por medio de un ítem de respuesta construida (Andrade et al., 2006). En el Resumen Ejecutivo del trabajo, los autores mencionaron que las razones para tomar en cuenta la expresión escrita fueron las siguientes:

1. La importancia que tiene como herramienta de pensamiento.
2. Alto valor académico y social
3. Debido a que no se había hecho una prueba a nivel nacional, existían varias interrogantes. Entre ellas:

- ¿Qué habilidades y conocimientos del currículo vigente adquieren los alumnos de educación básica?
- ¿Qué agrega la secundaria al aprendizaje de la expresión escrita?
- ¿La evaluación analítica constituye un método confiable para evaluar a nivel nacional la expresión escrita?

El Excale-Expresión escrita estuvo conformado por seis ítems. En el primero se debía elegir y escribir correctamente cinco palabras relacionadas temáticamente. En el segundo, se pedía que los niños copiaran una frase célebre completa tal cual, incluyendo autor. En el tercero se debían escribir dos oraciones en tiempo futuro. En el cuarto, se debía elaborar un texto descriptivo. En el quinto, se pedía que le escribieran una carta informal a un amigo. Por último, en el sexto, se le pidió al estudiante escribir un texto argumentativo. Los últimos tres ítems fueron revisados con once rúbricas cada uno, mismas que se elaboraron basándose en un enfoque comunicativo y funcional, además de estar ligadas con el Plan y Programas de Estudio de Español, Primaria y en los contenidos del eje de Lengua Escrita presente en el Plan y Programas de Estudio, Secundaria, de la SEP (2011).

Los resultados de la prueba de expresión escrita fueron los siguientes: las mejores ejecuciones fueron las de los estudiantes de escuelas privadas, seguidas por las urbanas públicas, las rurales públicas y finalmente la educación indígena. A nivel nacional, el 17.6% de los estudiantes se encontró en el nivel uno de logro, el 45.4% en el nivel dos, el 30.2% en el nivel tres, 5.6% en el nivel cuatro y solamente el 1.3% en el nivel más alto. Cinco de cada 100 alumnos escribieron textos con menos de tres faltas de ortografía y sólo dos de cada cien puntuaron correctamente

sus escritos. Ocho de cada diez estudiantes incluyeron oraciones con sentido completo. Además, en cuanto al sexo, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones que los hombres en todos los estratos.

En el estudio del INEE (2008), referido anteriormente, los escritos fueron revisados en dos fases. En la primera, se registraron las palabras escritas incorrectamente por los estudiantes en los textos descriptivos, narrativos y argumentativos, y se clasificaron en 27 códigos de acuerdo con los errores cometidos (ver tabla 7, Clasificación de los 27 errores considerados por el INEE para evaluar ortografía). En la segunda fase, se dividieron los 27 códigos en 192 subcategorías más específicas. Para establecer los tipos de error, se recurrió a los planes y programas de estudio de Español de la SEP, pues una de las características de la prueba de escritura fue que tenía que estar alineada al currículo nacional para saber si se están asimilando los aprendizajes del mismo. Por ello, tanto de primaria como de secundaria, fueron tomados en cuenta aquellos contenidos del currículo que se refirieran a la ortografía. Los errores que contempló la investigación se muestran en la figura 6.

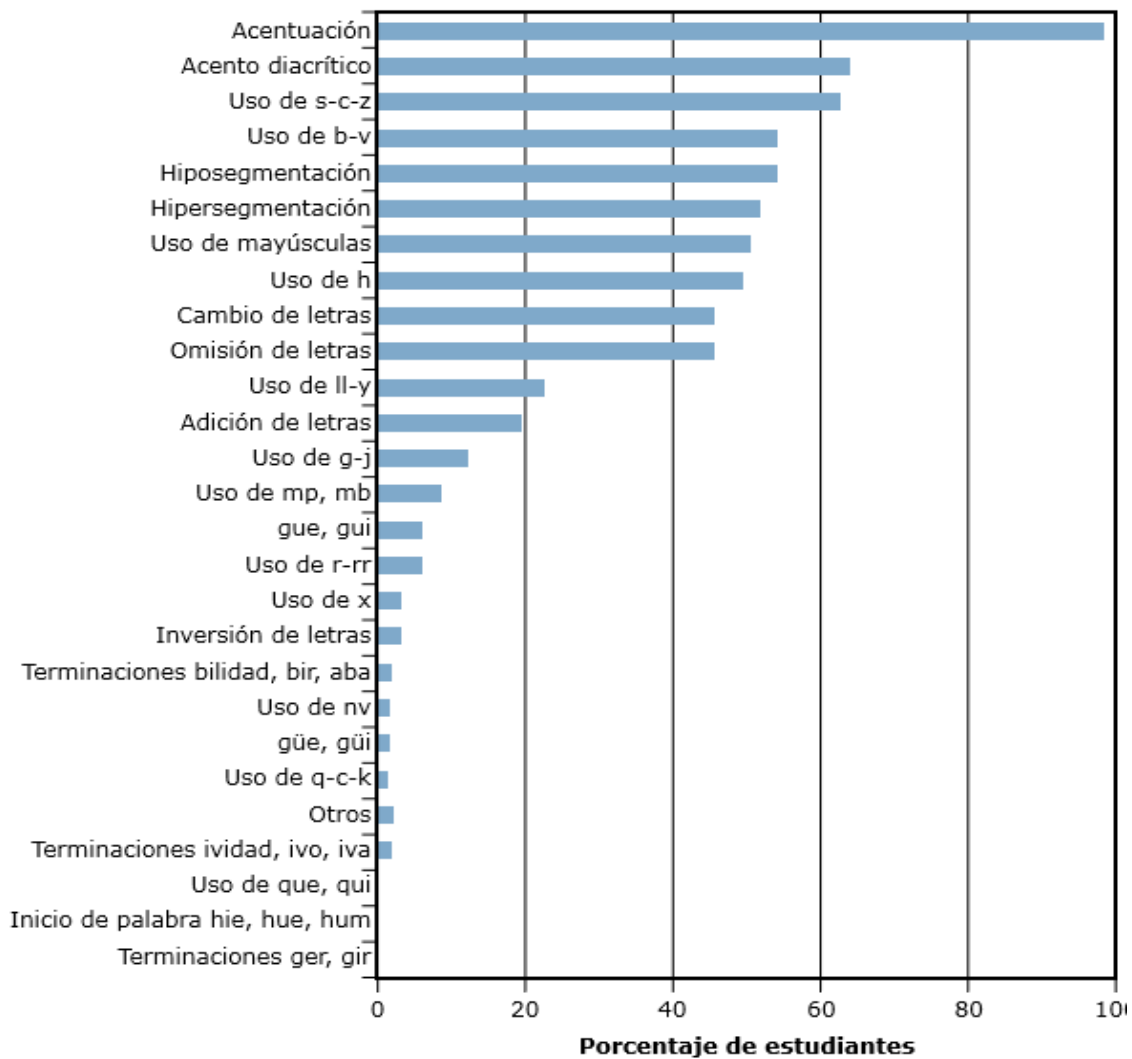


Figura 6. Porcentaje de estudiantes que comete algún error ortográfico de acuerdo con su tipo: 6º de primaria. Fuente: INEE (2008).

Asker-Ársanon, Wengelin y Sahlen (2008), reflexionaron sobre la importancia que tiene el registro del tecleo, ya que proporciona información valiosa para la evaluación de la escritura de los niños pequeños y por eso la consideraron una herramienta de evaluación potencialmente válida para niños de alrededor de 10 años de edad. El propósito del estudio fue doble: Hacer un aporte metodológico de cómo los niños con desarrollo típico producen textos narrativos escritos en línea,

así como de su producción relacionada con el producto final, por ejemplo, para averiguar si hay una conexión entre la velocidad de escritura y la cohesión del texto. Para hacerlos escribir, se les mostró una selección de seis imágenes del folleto “One frog too many” bajo la única instrucción de “componer una historia para alguien que no puede ver las imágenes”. Los resultados mostraron que los niños que produjeron el texto final más rápido, también escribieron historias conformadas por más palabras. En los niños del grupo de mayor edad, se observó que los niños con mejor capacidad narrativa utilizaron menos tiempo de pausa que aquellos con peor capacidad; por otro lado, también se vio que las niñas son escritoras más rápidas que los niños.

El estudio realizado por Bedwell, Biedma, Hernández, Lucchini, Molina y Sotomayor (2013) tuvo por objetivo conocer y describir la producción de narraciones escritas según los criterios de: adecuación al estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas. La muestra fue de 414 narraciones producidas por estudiantes de tercero, quinto y séptimo grado de primarias de Chile. La prueba que utilizaron se aplicó en el 2009 a estudiantes de escuelas municipales urbanas y rurales de nivel socioeconómico bajo. El instrumento de evaluación constó de una imagen y una indicación en la que se invitó al niño a desarrollar un cuento a partir de una situación que les fue descrita. El instrumento no consideró un tiempo límite para la aplicación. Los resultados sobre cada uno de los criterios fueron los siguientes:

- Adecuación a las instrucciones del estímulo: El 2% utilizó elementos diferentes al estímulo o sólo unos cuantos, sin dar origen a una historia. El

68% utilizó elementos distintos al estímulo o sólo algunos, pero dieron origen a una historia. El 30% utilizó elementos del estímulo y sí dieron origen a una historia. Fueron detectadas dificultades en el seguimiento de las instrucciones, solamente una tercera parte de los alumnos consideró la instrucción para desarrollar la narración ateniéndose al tema que se propuso y manteniéndolo durante toda la historia.

- **Coherencia:** En la mayoría de las narraciones analizadas fue posible reconstruir el sentido global del texto, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que presentó narraciones incompletas fue elevado.
- **Cohesión:** El 89% utilizó conectores mal empleados o repetitivos, el 9% usó conectores variados, generalmente adecuados. Sólo el 1% empleó variados conectores, siempre de forma apropiada. A su vez, un 1% no utilizó algún conector o mecanismos de correferencia.
- **Estructura textual:** más del 50% de los textos presentó todas las partes de la narración, por lo que se constató que desde una edad temprana (8-9 años) los niños dominan el esquema narrativo básico. No obstante, en la mayoría de los escritos no se logró finalizar la narración de una forma apropiada, presentando desenlaces abruptos, incompletos o mal resueltos.
- **Desarrollo de las ideas:** Cerca del 50% de los textos presentaron ideas desarrolladas con detalles (sobre personajes, escenarios y eventos) y un léxico casi siempre preciso. En contraste a lo anterior, el estudio mostró que

la presencia en los escritos de un estilo literario con un léxico seleccionado es muy baja.

En cuanto a los resultados por género, no se apreciaron diferencias en los distintos aspectos evaluados. No obstante, es importante considerar que las niñas escribieron más que los niños, las mujeres redactaron en promedio 184 palabras, mientras que el promedio de los hombres alcanzó 159. Finalmente, hay que destacar que las autoras afirmaron que “generar una escritura reflexiva y creadora de procesos de transformación y construcción de conocimientos implica no solo manejar el contenido de lo que se quiere transmitir, sino también aspectos de orden discursivo que permiten abordar el problema de la composición” (p.56).

En el trabajo de Benítez (2009), se evaluó la escritura a través de una escala aplicada a textos narrativos de 165 estudiantes de tercer año de primaria. Entre los resultados de su estudio, destacan:

- Se observó una ausencia total de lenguaje figurativo. En las composiciones predominó el lenguaje literal, sin recurso alguno de metáforas o ironías.
- El orden de los eventos presentados en las composiciones generalmente no fue claro, pues fueron detectados saltos en la secuencia temporal de los eventos que se narraron, particularmente por la falta casi total de conectores.
- El único conector encontrado fue “entonces”, con el que se marcó la transición de un evento a otro.

- Todos los escritos mostraron múltiples errores de puntuación y ortografía. En la gran mayoría, se detectó una ausencia de marcas de puntuación y cuando se presentaron, estaban mal utilizadas.
- Las niñas obtuvieron una calificación significativamente mejor que los niños, con una nota promedio de 2,2 contra 1,7.
- El 96% tituló su texto y el 85% inició con la frase “Había una vez”.

Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2012) realizaron un trabajo que se centró en la ortografía y sus errores. Trabajaron una muestra de 250 narraciones de alumnos de 3°, 5° y 7° básico, producidas en el año 2009. El estudio se hizo en escuelas municipales urbanas y rurales de bajo nivel socioeconómico. El instrumento que se utilizó contenía como estímulo una imagen y una instrucción que solicitaba a los estudiantes escribir un cuento a partir de una situación inicial. La imagen mostraba a un niño y una niña frente a una puerta detrás de un estante de libros que conducía a un túnel. La instrucción invitó a los estudiantes a narrar “¿qué ocurre cuando entran a ese lugar?”. Para establecer las categorías con las que evaluarían los escritos, se utilizó como referencia el estudio sobre ortografía escolar realizado por el INEE de México (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008), la Ortografía de la Real Academia Española (2010) y el Test de Simplificación Fonológica TEPROSIF-R de Pavez, Maggiolo y Coloma, (2008). Entre los resultados, pueden destacarse los siguientes:

- En las 250 narraciones analizadas se contabilizó un total de 33,803 palabras escritas, de las cuales el 84% siguen la norma convencional, situación que se dio en los distintos niveles.
- Se observó que existen dos problemas en los se concentran los errores que se refieren a la ortografía. El 55% corresponde a la carencia de tildes, seguido por el uso incorrecto de grafías, con el 31%. Fue considerablemente menor la aparición de errores de hiposegmentación y omisión o cambio de sílaba y/o letras.
- Los alumnos de 5° y 7° básico obtuvieron un menor porcentaje de errores por palabras escritas que los alumnos de 3°, no obstante, llama la atención que no hay diferencias estadísticamente significativas entre 5° y 7°.
- En la categoría “tildación general”, se registró una mayor ausencia de tildes en el caso de palabras agudas. Por ejemplo, *apareci* por *aparecí*; *mostro* por *mostró*; *sentí* por *sentí*.
- Las secuencias que se presentaron con mayor frecuencia de error fueron las producidas en palabras derivadas de verbos terminados en *cer*, *cir*, *ciar*.
- En cuanto al criterio léxico, las palabras que presentaron más problemas en la escritura fueron los verbos (27%) y los sustantivos (25%).
- En el “criterio secuencial o posicional”, el problema más frecuente se dio en secuencias comunes que se enseñan muy a menudo en las aulas, específicamente el usar *b* en las siguientes combinaciones: *mb*, *bl*, *br*.

- Los resultados también mostraron que el 59% de las hiposegmentaciones se produjeron a partir de la unión de una o más palabras a una preposición.

Cabe mencionar que, los autores afirmaron que los resultados del estudio fueron similares a los que se obtuvieron en la investigación que realizó el INEE en México.

En general, la tendencia es que el número de errores por cada problema ortográfico disminuye a medida que el estudiante avanza de grado, a excepción de carencia de tildes, que se mantuvo en los tres cursos. Los autores mencionaron que esto podría indicar que los niños se apropian progresivamente del sistema ortográfico en la enseñanza escolar; sin embargo, tildar las palabras parece ser un aprendizaje más difícil de adquirir.

2.6 Por qué se presentan errores en la escritura

Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré (2007) resumieron cuatro pautas como punto de partida en torno al problema de la ortografía. La más importante dice: “Para el niño, sólo tendrá sentido aprender ortografía si ésta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no sólo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Sólo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria” (p. 9). Es difícil que el estudiante le tome importancia al escribir las palabras correctamente sólo “porque sí” sin antes haber reflexionado sobre por qué es relevante y en qué le será útil. Esa importancia ortográfica puede empezar a explicarse a partir de dos enfoques: El primero, en el plano lingüístico y comunicativo; el segundo, en un plano sociológico. El primer plano está muy relacionado con la coherencia del escrito;

aquí, la ortografía logra una visión lógica y coherente de la organización de las palabras en cada una de las frases. El plano sociológico apoya lo anterior. Las autoras consideraron que hay dos factores necesarios en cualquier aprendizaje:

en primer lugar, que lo que se enseña al niño sea motivador y, en segundo lugar, que los conocimientos que se imparten se integren en la experiencia del niño de un modo global. Los contenidos que se enseñan no pueden presentarse de un modo aislado o compartimentado si pretendemos que sean significativos para el alumno. Si aplicamos esos principios a la enseñanza de la ortografía en la escuela, observaremos que el maestro: Debe mostrar al alumno la necesidad de conseguir el dominio del código gráfico, descubriéndole su función y motivándole suficientemente para que se convierta en un sujeto activo del aprendizaje. No puede separar la enseñanza de la ortografía de la de la lengua escrita, de la que forma parte (p.12).

No se debe caer en el error de decir al estudiante que la ortografía es importante “porque sí”, “porque hay que escribir bien”, “porque así es la palabra”, “porque la regla lo dice”. Quizá gran parte del problema es que ni los mismos docentes saben por qué es importante que una persona escriba correctamente. Sobre ello, Camps et al. (2007) señalaron que los maestros se enfrentan ante una doble problemática, pues está la ortografía y el aprender a escribir de manera simultánea en los primeros años, y si desde ahí se separa a la ortografía de la escritura, será muy difícil retomar en años posteriores.

Se ha hablado de la evaluación de la ortografía en estudiantes de nivel básico, pero, también se ha estudiado la perspectiva que tienen estudiantes universitarios sobre su propia ortografía. Rico (2008) comenzó su trabajo con la siguiente oración: “La ortografía es una disciplina árida, difícil por su contenido y poco atractiva por la metodología empleada tradicionalmente para enseñarla” (p.1). Ahí inicia el problema, si es difícil para el docente enseñar ortografía, ¿qué tan difícil será para el estudiante aprenderla? En su artículo, la autora habló de su investigación realizada con estudiantes del Magisterio para comprobar su conciencia ortográfica y su actitud ante esta disciplina.

Antes de adentrarse en su metodología, la investigadora explicó las distintas posturas que hay ante la ortografía, quien no le da suficiente importancia frente a los que consideran que expresarse correctamente por escrito es prioridad ante cualquier otra habilidad lingüística, los de actitud conservadora acerca de todas las normas de la Real Academia Española y los que creen conveniente simplificar las correspondencias entre grafemas y fonemas que dan más problemas.

Para el método, Rico (2008) usó la escala de valoración de Mesanza (1987, pp. 213-17) adecuándola a estudiantes universitarios. Agregó un nuevo cuerpo de contenidos “la autoevaluación” y quitó el de “material”, quedando los siguientes: actitudes, hábitos, método, contenidos, recuperación y autoevaluación. Se trata de una escala actitudinal aunque recoge también algunos aspectos aptitudinales. La muestra fue de 92 alumnos del tercer curso de Magisterio pertenecientes a las siete especialidades que se imparten en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Lo que más llama la atención de la investigación son los resultados y no necesariamente por los datos en sí mismos, sino por la interpretación que hay detrás. En casi todas las áreas, los alumnos respondieron de manera positiva pero no concordaba con su realidad. Por ejemplo: en los apartados de actitud y autoevaluación, los estudiantes mostraron expectativas muy altas, dijeron que se preocupan por su propia ortografía, que tienen buena actitud ante ella, que revisan sus escritos una vez que se los devuelven. Sin embargo, la autora afirmó que a pesar de que un 90% de los jóvenes consideró que su ortografía era “buena”, presentaron muchas deficiencias tanto ortográficas como de expresión escrita, destacando errores en su vocabulario, fluidez, propiedad y cohesión. Aunado a lo anterior, señaló que parece normal y “tomado con tranquilidad” que un licenciado carezca de esos conocimientos básicos, aun cuando se trata de su propio idioma (Rico, 2008).

Defior y Escoia (2005), analizaron la conexión entre morfosintaxis y escritura, para explicar qué pasa cuando la fonología es casi suficiente para escribir. Sus aportaciones y observaciones más destacadas pueden resumirse en los siguientes seis puntos:

- En ningún sistema se realiza una correspondencia perfecta, de carácter biunívoco, entre los fonemas y los grafemas. Esto da lugar a que los sistemas ortográficos particulares de cada lengua sean más o menos consistentes o transparentes en función del grado de sistematicidad de las relaciones entre las unidades fonológicas y las ortográficas. En los sistemas transparentes,

como el finlandés o el castellano, entre otros, las relaciones grafema-fonema son consistentes y, por lo tanto, altamente productivas (p. 14).

- En ningún sistema se realiza una correspondencia perfecta, de carácter biunívoco, entre los fonemas y los grafemas. Esto da lugar a que los sistemas ortográficos particulares de cada lengua sean más o menos consistentes o transparentes en función del grado de sistematicidad de las relaciones entre las unidades fonológicas y las ortográficas. En los sistemas transparentes, como el finlandés o el castellano, entre otros, las relaciones grafema-fonema son consistentes y, por lo tanto, altamente productivas (p. 14).

- Entre los factores que contribuyen al desarrollo del léxico ortográfico el más determinante (aunque no el único) es la repetición. La probabilidad de que la representación ortográfica de una palabra sea almacenada en el léxico ortográfico depende del número de encuentros con ella (p. 14).

- Morfología y sintaxis son dos partes diferenciadas de la gramática. El conocimiento morfológico se refiere a la estructura morfémica de las palabras, que distingue los morfemas radical, derivativo y flexivo (p.ej., comer, comestible, comía, respectivamente). Los morfemas se pueden combinar para formar palabras nuevas (p. ej., helicóptero, televisión). El conocimiento sintáctico concierne a las relaciones entre las palabras (funciones) dentro de la frase, así como entre las oraciones (p. 15).

- En los sistemas ortográficos transparentes, como el del castellano, es difícil saber si la morfología interviene o no en la escritura porque ésta casi siempre

puede ser derivada de la fonología. Si, por ejemplo, el escritor ortografía correctamente «piedrita» no se puede saber si el radical «piedra» intervino o no en la operación. La única forma de saberlo consiste en utilizar palabras potencialmente derivables de la morfología que contengan grafemas que no se pueden derivar de la fonología. Por ejemplo, escribir “caballuno”, “caballeriza”, “caballería”, “caballero”, etc. con “b” y “ll” puede constituir un argumento a favor de la hipótesis de la utilización del radical «caballo» (p. 17).

- El acento diacrítico, consiste en una marca ortográfica (la tilde en la vocal) que señala la diferencia de función gramatical y distingue entre palabras homófonas. Por ejemplo, la forma fonológica /este/ se escribe “éste” o “este” según tenga la función de pronombre o de adjetivo. Por tanto, para escribirla de forma adecuada es necesario tener en cuenta un conocimiento morfosintáctico (p. 19).

- A manera de conclusión, apuntaron lo siguiente: La ortografía del castellano forma parte de los sistemas calificados como transparentes porque representan en primer lugar la fonología de la lengua en detrimento de la morfología. Es evidente que el fuerte predominio fonológico en el sistema ortográfico castellano hace que las situaciones en las que una escritura con base gramatical se pueda manifestar sean escasas. Eso no quiere decir que la conexión entre conocimiento gramatical y escritura no exista pero la demostración de esta conexión será difícil ya que en muchas ocasiones va a estar enmascarada por la potencia de la propia fonología (p.59).

Los resultados de la investigación de Signorini y Borzone (2003), quienes también realizaron un estudio sobre el predominio de las estrategias fonológicas, se mostró que siguen existiendo más problemas en la escritura que en la lectura. Lo anterior se debe a que los niños utilizan más las estrategias fonológicas al escribir. Aunado a ello, los autores reflejaron en sus resultados lo siguiente: “En los niños mostraron dificultades para escribir en forma ortográficamente correcta; el análisis de errores reveló que el conocimiento ortográfico es incompleto y que los niños recurren a una estrategia fonológica para escribir” (p.6).

Pujol (2010), observó que uno de los problemas más frecuentes a los que se enfrenta el sujeto es querer transcribir las palabras exactamente como él las pronuncia. Eso trae dos conflictos: el primero son las palabras homófonas y homógrafas, es decir, palabras con el mismo sonido pero distinta escritura y significados, y palabras que se escriben igual pero tienen significados diferentes.

Por otro lado, están los archifonemas. Por definición, es un conjunto de los rasgos distintivos comunes a dos fonemas cuya oposición es neutralizable en un determinado contexto. Tal es el caso del archifonema /-B/: neutralización de los fonemas /b/ y /p/, y un ejemplo es la palabra “apto”, las personas no pronuncian el fonema de la “p” al decir la palabra, pues el fonema de la “b” lo neutraliza, de tal manera que se pronuncia: /áBto/. Otro caso es el fonema /-D/: neutralización de los fonemas /t/ y /d/, por ejemplo en la palabra “atmósfera”, al pronunciarse /aDmósfera/.

Lo anterior, da información de por qué los errores ortográficos no siempre se limitan a que un niño deba discernir entre dos letras con el mismo sonido, sino también con otra clase de fonemas que pueden serle confusos al momento de escribir, pues si se apega a la idea de querer escribir una palabra “como la pronuncia”, quizá tenga mayor probabilidad de cometer errores dependiendo de cómo perciba la palabra. Se dice que existe una “correspondencia múltiple” cuando el fonema es representado por más de un grafema, como los casos que se presentan en la tabla 8.

Tabla 8

Fonemas representados por más de un grafema

/k/	<qu>	múltiple	+ e, i
/k/	<c>	múltiple	+ a, o, u; agrupada
/θ/	<c>	múltiple	+ e, i
/θ/	<z>	múltiple	+ a, o, u; postnuclear
/s/	<s>	múltiple	Irrelevante
/g/	<gu>	múltiple	+ e, i
/g/	<g>	múltiple	+ a, o, u; agrupada
/x/	<j>	múltiple	+ a, o, u
/y/	<y>	múltiple	Preuclear
/i/	<y>	múltiple	exenta (conjunción).; fin

palabra diptongo-triptongo

/i/ <y> múltiple cualquiera menos exenta
(conj.) y fin pal. dipt-trip

/u/ <ü> múltiple *güe, güi*

/u/ <u> múltiple cualquiera menos *güe, güi*

Fuente: Basada en la tabla de Pujol (2010, pp. 200-201).

Un uso grafemático no regulado por el sistema fono-ortográfico es el de /hi/ por /y/. Por ejemplo, en la frase “el que yo hierva el agua, no quiere decir que no pueda ponerle hielo después”, podría escribirse (incorrectamente): “el que yo yerba el agua, no quiere decir que no pueda ponerle yelo después”. Otro caso es la “g” y la “c”, lo que se escribe “Rodrigo tiene acné”, bien podría leerse como “Rodrigo tiene agné”.

Otra variante ortográfica que hay que tomar en cuenta es el uso individual que le da cada sujeto, por ejemplo, debido al espacio geográfico o al aspecto sociocultural. Un punto más a considerar es que la ortografía también puede distinguir la categoría morfológica y semántica de las palabras, por ejemplo: el/él porque/por que tubo/tuvo. La importancia, dijo el autor, es no sólo representar bien la palabra por razones de norma, sino respetar la palabra como portadora de significado. Pujol (2010) apuntó sobre los errores ortográficos lo siguiente:

Los errores de cualquier sujeto en general, pero sobre todos los estudiantes –que son los que interesan a la didáctica de la lengua- se revelan como diferentes según su tipo y origen, pues no es lo mismo el uso de i por y en una palabra como “estoi” que la confusión de b y v en varca o nabegar: en el

primer caso el error sería fácilmente evitable mediante la aplicación de una regla propia del sistema, mientras que los errores de b y v únicamente son subsanables desde una buena memoria ortográfica que indique el término exacto que hay que usar (p.209).

Asimismo, Pujol (2010) señaló que es fundamental tomar en cuenta todas las posibilidades que pudo llevar al sujeto a cometer determinado error, porque así es más sencillo trabajar en ellos. Por otro lado, sugiere que la enseñanza de la ortografía debe adecuarse a las necesidades que se observen en el grupo; para ello, el docente debe hacer que los estudiantes escriban. Así se le daría prioridad a los problemas “reales” del grupo y no a “reglas ortográficas” que quizá para los estudiantes no son tan necesarias porque la mayoría ya las domina. El autor concluyó que la visión de la “actividad ortográfica” debe verse como una actividad compleja de naturaleza comunicativa, cognitiva y lingüística porque sólo así se podrán comprender mejor los errores ortográficos que cometan los estudiantes en sus escritos.

Los problemas que se muestran constantemente en el área de la escritura no son exclusivos de un país en particular. En el trabajo de Gutiérrez et al. (2010) se plasmó la preocupación por el problema que enfrentan varios países hispanohablantes en relación con la ortografía. Sobre ésta, mencionaron que está presentando muchas dificultades en la actualidad. El objetivo del trabajo fue analizar cómo se presenta la situación ortográfica en países de habla española en la primera década del siglo XXI, y para ello, realizaron una revisión bibliográfica. Entre los

países contemplados en el estudio estuvieron: España, México, San Salvador, Nicaragua, Chile, Perú, Colombia, Argentina y Cuba.

La postura de los autores respecto a la ortografía es que, “contribuye a salvaguardar el idioma y con esto, nuestra identidad” (p.2). Sobre los errores ortográficos, aseguraron que la mayoría de ellos se deben a la falta de correspondencia entre la expresión fonética y la forma gráfica (Gutiérrez et al., 2010). La conclusión a la que llegaron los autores es que el problema con la ortografía no corresponde a un determinado país ni a un “estilo de enseñanza” en particular, más bien es un “fenómeno que se ha generalizado y que alcanza proporciones incalculables” (p.6). Como causas principales de esta problemática, señalaron que influyen elementos lingüísticos y extralingüísticos en los que la escuela juega un papel muy importante, así como los medios de comunicación y el hogar; pero indudablemente la escuela tiene el protagonismo en el empeño de perfeccionarlos.

La escritura, al requerir un gran número de conocimientos y habilidades para su correcta ejecución, es una representación gráfica compleja susceptible a ser evaluada desde muchos enfoques dependiendo de los fines y características de la evaluación. Lo expuesto en párrafos anteriores, muestra ejemplos de investigaciones previas y sus distintas formas de abordar el tema de la escritura, así como la importancia que tiene dentro del currículo. No obstante, el número de estudios acerca de este tema es cuantioso debido a que, por ser una herramienta vital para la comunicación, la escritura es un tema de investigación permanentemente vigente

3. Antecedentes de la investigación

Es necesario tomar en consideración que el presente estudio se desprendió de uno más extenso, el cual, formó parte de la Estrategia Evaluativa 2014 de la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Dicho estudio fue financiado por el Sistema Educativo Estatal, del Gobierno de Baja California, México. En ese trabajo se aplicó un examen de conocimientos teóricos de la escritura a través de 33 ítems de opción múltiple y un ítem de ejecución. Éste último es el que se tomó en cuenta para la presente investigación.

El ítem de ejecución fue producido por Contreras et al. (2015). En la elaboración, además de los aspectos técnicos involucrados en la especificación de cualquier tipo de ítem, se tomaron en cuenta los siguientes elementos: el contenido a evaluar, la práctica social del lenguaje y los aprendizajes esperados que corresponden al bloque y ámbito en que se ubica el contenido cuyo dominio se evalúa. La especificación del ítem de ensayo se muestra en la figura 7.

6.1.16 Palabras y frases adjetivas y adverbios para describir personas y situaciones.	Estrategia para evaluar el dominio del contenido: Se busca evaluar si el alumno emplea al redactar palabras y frases adjetivas y adverbios para describir personas y situaciones. Con ello se busca observar si ese dominio contribuye al logro del tercero y cuarto aprendizajes esperados del bloque y ámbito, que se refieren al uso de oraciones compuestas al escribir, y al uso de recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. Para lograr lo anterior, se elaborará un ítem que solicite al alumno redactar uno o varios párrafos sobre un tema que domine muy bien.																																													
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR BIOGRAFÍAS Y AUTOBIOGRAFÍAS PARA COMPARTIR TIPO DE TEXTO: NARRATIVO	Información contextual o indicaciones para responder este ítem: Ninguna																																													
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías. • Identifica la diferencia en el uso de la voz narrativa en la biografía y la autobiografía. • Usa oraciones compuestas al escribir. • Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. 	Información tabular, gráfica o textual a emplear en el ítem: Ninguna		<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Dimensión conocimiento</th> <th colspan="5">Dimensión proceso cognitivo</th> </tr> <tr> <th>Recordar</th> <th>Comprender</th> <th>Aplicar</th> <th>Analizar</th> <th>Evaluar</th> <th>Crear</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conocimiento factual</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conocimiento conceptual</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td>Conocimiento procedimental</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conocimiento metacognitivo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Dimensión conocimiento	Dimensión proceso cognitivo					Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear	Conocimiento factual							Conocimiento conceptual						X	Conocimiento procedimental							Conocimiento metacognitivo						
	Dimensión conocimiento	Dimensión proceso cognitivo																																												
Recordar		Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear																																								
Conocimiento factual																																														
Conocimiento conceptual						X																																								
Conocimiento procedimental																																														
Conocimiento metacognitivo																																														
Especificación de la base del ítem: Solicitará que se escriba más de diez renglones sobre una historia libre de contenido en la cual el alumno sea el protagonista y cuyo tema sea potencialmente atractivo para él, a fin de facilitar la fluidez de la narración. Así, podrá solicitar que el alumno narre una experiencia memorable para él; o bien, que escriba cómo sería un día de su vida si fuera un súper héroe.																																														
Ítem muestra: Base del ítem: Escribe, en más de diez renglones, cómo fue el mejor día que recuerdes.																																														

Figura 7. Especificación del ítem de ensayo. Fuente: Contreras et al. (2015).

Para redactar el ítem de ensayo, se buscó elaborarlo de conformidad estricta con su especificación (véase la figura 7). Como se puede observar, se eligió un contenido de sexto grado, la razón por la que el ítem se basó en ese contenido fue que, era el que más se ajustaba a lo que se buscaba en el escrito, además de que, su práctica social del lenguaje está dirigida a que el alumno escriba (biografías y autobiografías para compartir). En particular, se consideró necesario contar con un instigador verbal cuya intención principal fuera motivar al alumno a escribir el mayor número de renglones posible dadas las condiciones generales de la prueba, a fin de contar con elementos suficientes que permitieran caracterizar la escritura de los niños. Además, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Ser un ensayo dirigido; es decir, el ítem solicitó al alumno redactar aspectos específicos de un tema particular, a fin de evitar divagaciones e información poco relevante.

•El instigador verbal solicitó al estudiante escribir sobre un tema cuyo contenido dominara por completo, que le resultara atractivo, que estuviera acorde con su nivel de conceptualizaciones (se trata de niños de alrededor de 12 años) y que en principio no revelara aspectos de su vida personal. Finalmente, y considerando lo mencionado, se decidió que el instigador verbal fuera el siguiente:

“Escribe, en más de diez renglones, cómo sería un día perfecto para ti”.

Se puede apreciar que el ítem es claro y conciso; en lugar de dar demasiadas indicaciones y detalles, se apostó por una instrucción concreta. Otro punto que se consideró fue no pedir al alumno escribir un mínimo, sino usar la estrategia de solicitar “más de diez renglones”, para invitarlo a escribir más del mínimo pretendido. Además, se le pidió que anotara cómo sería su día perfecto, para darle libertad en su redacción y la posibilidad de manifestar su creatividad a través de la escritura.

La intención fue que el alumno produjera un texto de tipo descriptivo-narrativo. La decisión anterior se justificó en que, los niños de alrededor de 12 años (edad típica de los alumnos de sexto año de primaria), se interesan por las historias que mezclan la realidad y la fantasía (Cerrillo y García, 1996). Por ello, pareció pertinente darle la oportunidad de escribir un texto que le brindara la posibilidad de reunir ambos elementos.

La prueba de escritura se aplicó entre abril y mayo de 2014 en 21 escuelas de Baja California en una muestra de 1,314 estudiantes de los cinco municipios. En conjunto, los niños y niñas que fueron evaluados reunían distintas características y condiciones en cuanto al municipio y delegación donde estudiaron, tipo de población, turno y sexo, entre otras variables que fueron exploradas.

En esta investigación se utilizó el ítem mencionado y parte de la muestra de la evaluación realizada por la UEE (ambos referidos en párrafos anteriores), de la cual se

tomaron escritos pertenecientes a dos de los cinco municipios evaluados. Tomando en cuenta lo dicho, se realizaron los procedimientos necesarios para el cumplimiento de los objetivos planteados, mismos que se dividen en dos etapas, las cuales son descritas a continuación.

4. Etapas de la investigación

En este apartado se explican las dos etapas que conforman la metodología de este estudio: la etapa que trata sobre la elaboración del instrumento utilizado y otra donde se explica cómo se llevó a cabo la revisión de los escritos. Cada una de las etapas tuvo su propio objetivo, método y resultados. Debido a lo anterior, cada etapa se presenta de manera independiente

Etapa 1. Desarrollo y validación de la lista de cotejo

Objetivos. Para esta etapa, los objetivos fueron dos:

1. Identificar los aprendizajes esperados relacionados con la escritura en los seis grados de primaria que son susceptibles de ser revisados a través de los escritos de los alumnos.
2. Elaborar una lista de cotejo alineada a los aprendizajes esperados, que permita identificar y revisar los errores en escritura, así como otros aspectos tales como grafía, vocabulario, gramática y cohesión, y estructura.

Método

Participantes. Dos grupos de expertos ayudaron al desarrollo y validación de la lista de cotejo. El primer grupo de jueces dio sus comentarios acerca de la congruencia, pertinencia y claridad de los rasgos, principalmente en la redacción de los mismos. Ese grupo estuvo compuesto por tres expertos en el lenguaje. El segundo grupo, lo conformaron ocho docentes involucrados en la enseñanza de los niveles de primaria y secundaria. Su tarea consistió en evaluar si existía congruencia entre el rasgo, la manera en la que se evaluaría y el aprendizaje esperado que le correspondía. En las tablas 9 y 10 se encuentran las características de cada uno de los grupos.

Tabla 9

Características de jueces del Grupo 1

Juez	Sexo	Edad	Perfil	Años de experiencia
Juez 1	F	43	Lic. en Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Mtra. en Lingüística. Docente en preparatoria y universidad.	16
Juez 2	M	27	Lic. en Lengua y Literatura de Hispanoamérica. Mtro. en Educación. Docente en secundaria y preparatoria.	4
Juez 3	F	40	Lic. en Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Mtra. y Dra. en Lingüística. Docente en universidad.	16

Tabla 10

Características de jueces del Grupo 2

Juez	Sexo	Edad	Escolaridad	Nivel y/o asignaturas que imparte	Años de experiencia
1	F	33	Maestría	Educación Superior, formación de docentes de primaria	14
2	F	39	Doctorado	Proyectos de Intervención Socioeducativa, en 6to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012	15
3	M	52	Maestría	Educación Superior, Escuela Normal	25
4	F	42	Maestría	Nivel Superior	12
5	F	37	Maestría	Superior/ Seminario de Análisis del Trabajo Docente	17
6	M	25	Licenciatura	Educación primaria (tercero y cuarto grado), Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	3
7	F	51	Licenciatura	Seminario de análisis de la práctica docente	33
8	M	26	Licenciatura	Primaria (sexto grado) y secundaria (primero y tercer grado)	4

Procedimiento. Para el desarrollo de la lista de cotejo, fue necesario realizar tres pasos que ayudaran a lograr el objetivo, los cuales fueron: la identificación de aprendizajes esperados de escritura, la elaboración del listado de características a integrar en la lista de cotejo, y la elaboración y aplicación del formato para jueceo.

1. *Identificación de aprendizajes esperados de escritura.* El primer paso fue revisar los 304 aprendizajes esperados de primero a sexto año de primaria que correspondieran a la asignatura de Español de acuerdo al currículo del 2011 de la SEP (para ver el listado completo, ir al Apéndice A). Después, se identificaron todos aquellos aprendizajes que tuvieran que ver con la escritura. Finalmente, se seleccionaron los aprendizajes esperados que fueran susceptibles a evaluar su logro de una manera claramente observable, presentados en la tabla 11.

Tabla 11

Aprendizajes esperados que fueron seleccionados para ser evaluados

Aprendizajes esperados seleccionados para la evaluación	
1er grado	•Escribe títulos de cuentos.
2do grado	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones. • Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos. • Utiliza palabras que indican secuencia temporal. • Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. [Con dígrafos se hace referencia a los fonemas “«ch», «ll», «rr», «gu» y «qu»”. Con “sílabas trabadas” se hace referencia a los sílfones, es decir, sílabas en la que se encuentran dos consonantes seguidas y una vocal (por ejemplo: gra, bra, cla...).] • Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos. • Emplea adjetivos para la descripción de paisajes. • Emplea listas y tablas para organizar información. • Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.
3er grado	• Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y usa juegos de palabras. • Emplea signos de interrogación y admiración [sic], y guiones • Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones. • Separa palabras de manera convencional. • Emplea el orden cronológico al narrar. • Usa palabras y frases que indican sucesión, y palabras que indican causa y efecto. • Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones. • Emplea verbos en infinitivo e imperativo para dar indicaciones de manera semejante a la convencional. • Utiliza mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o párrafo.
4to grado	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos.
5to grado	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales. • Describe personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios. • Redacta un texto empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente. • Emplea oraciones complejas al escribir, e identifica la función de los nexos en textos argumentativos. • Usa nexos para indicar orden y relación lógica de ideas.
6to grado	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas. • Redacta párrafos usando primera y tercera persona. • Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia. • Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados. • Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario. • Emplea conectivos lógicos para ligar los párrafos de un texto.

Fuente: Elaboración propia basada en el Plan de Estudios (2011).

2. *Elaboración del listado de características a integrar en la lista de cotejo.*

En la revisión de la literatura, en la tabla 3, se presentaron categorías para revisar en escritos según Morales (2004). De esas categorías, se tomaron en cuenta los aspectos que se consideraron convenientes. Aunado a lo anterior, se incluyeron otros aspectos que permitieran lograr una caracterización de la escritura más

completa, además de los considerados por Morales, como los errores específicos y de regla (Macotela et al., 2008).

En la tabla 12 se muestran todos aquellos criterios que se tomaron en cuenta para analizar los escritos de los examinados. A su vez, están divididas en las cuatro categorías consideradas por Morales.

Tabla 12

Categorías para evaluar en los escritos según su categoría

A GRAFÍA	B VOCABULARIO
Sustitución ortográfica Omisión ortográfica Omisión de acentos Tilde incorrecta Omisión de signos de puntuación Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa Transposición Omisión Sustitución Inversión Unión Distorsión ¿Cuál/cuáles de los siguientes signos de puntuación utilizó en su texto y cuántas veces los utilizó? Calidad de la letra ¿El texto presenta más de un párrafo? ¿Cuántas oraciones hay en cada párrafo? Número de oraciones simples Número de oraciones compuestas Número de palabras en el texto Número de renglones del ensayo (incluyendo el título) ¿El texto en general presenta extraespacios entre palabras o renglones? ¿Incluye dibujos?	¿Utilizó vocabulario soez (groserías) en el texto?
C GRAMÁTICA Y LA COHESIÓN	D ESTRUCTURA

Número de errores de género	¿El texto que escribió, corresponde a lo que se le solicitó en el ítem?
Cantidad de errores de número	¿Qué tipo de texto escribió?
Número de errores en persona	¿Incluyó un título?
Cuántas veces utiliza adjetivos	
Número de palabras que indican orden temporal	
Usa numerales o viñetas	

Fuente: Elaboración propia, basada en las categorías de Morales, (2004).

Una vez que se establecieron los rasgos a evaluar, se requirió la participación del Grupo 1 de jueces, para que ellos, siendo expertos en el lenguaje, evaluaran si la descripción de cada rasgo era la correcta. Y entonces, de esa manera, asegurar que los evaluadores que utilizaran el instrumento, comprendieran cada uno de los rasgos seleccionados. Lo anterior, lo hicieron evaluando congruencia, pertinencia y claridad de cada rasgo. Sobre la congruencia, debían evaluar si el rasgo era congruente con su definición, ejemplos y la forma en la que se evaluaría. Respecto a la pertinencia, debían evaluar qué tan importante consideraban la evaluación de cada rasgo. Por último, acerca de la claridad, debían revisar qué tan clara era la redacción de todo el instrumento. En la figura 8 se muestra un extracto del formato que se le entregó a cada juez (para ver el formato completo, dirigirse al Apéndice B).

Rasgo	Definición	Ejemplos	Forma en la que se evaluará	Criterios			Comentarios
				Congruencia 4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente	Pertinencia 4. Muy pertinente 3. Pertinente 2. Poco pertinente 1. No pertinente	Claridad 4. Muy claro 3. Claro 2. Poco claro 1. No claro	
GRAFÍA							
Signo o conjunto de signos con que se representa por escrito un sonido o la palabra hablada.							
Errores de regla							
1. Sustitución ortográfica (SO)	Es cuando se cambian letras por otras de sonido semejante, sin respetar las reglas ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> b por v : <u>bino</u>, <u>varco</u> g por j: <u>muger</u>, <u>jeneral</u> s por c: <u>susio</u>, <u>ocito</u> 	Se escribirá el tipo de sustitución y la cantidad de veces que se presentó entre paréntesis, así como la cantidad total Ejemplo: b-v (5) c-s (4)				
2. Omisión ortográfica (OO)	Es cuando se omite la <u>h</u> inicial o la <u>u</u> entre la <u>g</u> y las vocales <u>e</u> <u>i</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>oja</u> en lugar de hoja <u>jugete</u> en lugar de juguete <u>gja</u> en lugar de guía 	Se escribirán los casos encontrados de omisión ortográfica y la cantidad total.				
3. Omisión de acentos (OA)	Es cuando no se colocan las tildes correspondientes	<u>cancion</u> , <u>algebra</u> , <u>trebol</u>	Se escribirán las palabras en las que hubo omisión de tildes y se anotará la cantidad total.				
4. Tilde Incorrecta (TI)	Es cuando se coloca una tilde en una letra que no debe tildarse	<u>Orquésta</u> , <u>piramide</u> , <u>resistól</u>	Se escribirán las palabras en las que se colocó una tilde de manera incorrecta y se anotará la cantidad total.				
5. Omisión de signos de puntuación (OSP)	Es cuando se omiten comas, puntos, signos de interrogación o signos de exclamación	<ul style="list-style-type: none"> Coma: Es un chico muy reservado estudioso y responsable. Punto: Yo no quería pero así fue mientras 	Se anotará el signo omitido y entre paréntesis la cantidad de veces en las que se presentó el error, así como la cantidad total de omisiones. Ejemplo: Coma (4) Punto (2) Signos de				

Figura 8. Extracto del formato que se le entregó a los jueces del Grupo 1.

Como se puede apreciar en la figura 8, a los jueces se les pidió que dieran un puntaje a los criterios de congruencia, pertinencia y claridad, además de dejar un espacio para comentarios. Hay que señalar que, ninguno de los jueces consideró necesario puntuar los criterios, argumentando que en general todo estaba bien. Sin embargo, sí emitieron algunos comentarios, los cuales se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Comentarios emitidos por los jueces del Grupo 1

Juez	Comentarios
Juez 1	“Excelente instrumento. Sólo te marqué un adverbio y dos comas que creo están de más. Me parece un instrumento muy bueno, completo y claro. ¡Felicidades!”
Juez 2	“Todo me pareció muy claro y bien redactado, marqué un adverbio al inicio que creo es innecesario”.
Juez 3	“En las instrucciones tienes oraciones demasiado largas. [En el rasgo que habla de sustitución de mayúsculas por minúsculas] no sé qué tan pertinente es esto, o bien si realmente indique algo relevante, en

cuanto al conocimiento de las reglas de ortografía. Pienso en la gente que elige escribir ciertas letras en mayúsculas por el mero gusto (claro estoy pensando en escritura manuscrita)”.

3. *Elaboración y aplicación del formato para jueceo.* Una vez que el primer grupo de jueces emitió sus comentarios, fue posible continuar con la elaboración de la lista de cotejo. Para ello, se identificó qué categoría, subcategoría y criterio le correspondía a cada rasgo. Esta identificación se muestra en la tabla 14, la cual se basa en las tablas 11 y 12 sobre aprendizajes esperados y categorías para evaluar un escrito, respectivamente.

Tabla 14

Aprendizajes esperados y criterios de evaluación con los que se relacionan

Aprendizaje esperado	Grado	Categoría con la que se evaluó	Subcategoría con la que se evaluó	Criterio con el que se evaluó
Escribe títulos de cuentos	1ero	Estructura	Formato	Incluyó un título (rasgo 28).
Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones. Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos. Utiliza palabras que indican secuencia temporal. Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos. Emplea adjetivos para la descripción de paisajes. Emplea listas y tablas para organizar información.	2do	Gramática y cohesión	Concordancia	Número de adjetivos utilizados (rasgo 25).
		Gramática y cohesión Vocabulario	Concordancia Variedad	Escribió expresiones repetidas en más de una ocasión, en el mismo párrafo (rasgo 19). Número de palabras que indican orden temporal (rasgo 27).
		Gramática y cohesión	Concordancia	
		Grafía	Ortografía	Toda la categoría.
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de errores de género. Cantidad de errores de número (rasgos 21 y 22).
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de adjetivos utilizados (25).
		Estructura	Formato	Usa numerales o viñetas (35).

Respetar la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.		Grafía	Ortografía	Toda la categoría.
Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión. Emplea signos de interrogación y admiración [sic], y guiones. Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones. Separa palabras de manera convencional. Emplea el orden cronológico al narrar. Usa palabras y frases que indican sucesión, y palabras que indican causa y efecto. Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo. Utiliza mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o párrafo.	3ero	Estructura	Formato	Información no especificada en la tabla de rasgos.
		Grafía	Ortografía	Cuáles signos de puntuación utilizó y en cuántas ocasiones (rasgo 16).
		Grafía	Ortografía	Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (rasgo 6).
		Grafía	Ortografía	Separación incorrecta de sílabas (rasgo 7).
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de palabras que indican orden temporal (rasgo 27).
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de palabras que indican orden temporal (rasgo 27).
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de adjetivos utilizados (rasgo 25).
		Grafía	Ortografía	Cuáles signos de puntuación utilizó y en cuántas ocasiones (rasgo 16).
Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos. Emplea adjetivos y adverbios al describir personajes, escenarios y situaciones en una narración.	4to	Gramática y cohesión	Concordancia	- Toda la categoría.
		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de adjetivos utilizados. Número de adverbios utilizados (rasgos 25 y 26).
Organiza un texto en párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales. Describe personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios.	5to	Estructura Grafía	Organización Ortografía	Número de párrafos. Número de oraciones por párrafo. Número de oraciones simples. Número de oraciones compuestas (rasgo 31-34). Si utilizó o no juegos de palabras, figuras retóricas o algún otro recurso literario en su escrito. (Toda la categoría)
Usa oraciones compuestas al escribir.	6to	Estructura	Organización	Número de oraciones compuestas. (rasgo 34).

<p>Redacta párrafos usando primera y tercera persona. Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia. Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados. Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario. Utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético.</p>		Gramática y cohesión	Concordancia	Número de errores en persona (rasgo 23).
		Gramática y cohesión Estructura	Concordancia Formato	Número de palabras que indican orden temporal. Usa numerales o viñetas (rasgos 27 y 35).
		Gramática y cohesión	Concordancia	Errores de conjugación (rasgo 24).
		Vocabulario	Formalidad	Vocabulario soez, expresiones coloquiales, repeticiones y barbarismos (rasgos 17-20).
		Vocabulario	Estilo	Información no especificada en la tabla de rasgos.

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 14, se elaboró el formato para los jueces del Grupo 2, mismo del que se muestra un extracto en la figura 9 (la descripción completa del formato para jueces se presenta en el Apéndice C). En dicho formato, los jueces evaluaron qué tan congruente consideraban el criterio con el que se pretendía evaluar cada aprendizaje esperado, asimismo, podían escribir sus comentarios acerca de por qué consideraban que sí había relación entre el aprendizaje del criterio o por qué les parecía que no existían congruencia entre ellos.

Congruencia entre Aprendizajes en escritura y Criterios para su evaluación

Estimado Juez:

Agradecemos ampliamente su disposición para participar en este proceso de jueceo, cuyo objetivo es determinar en qué medida los Aprendizajes esperados, relacionados con la escritura en Primaria, pueden ser evaluados a partir de una lista de criterios propuestos. En la tabla siguiente encontrará en la primera columna el listado de Aprendizajes esperados; en la segunda columna aparece el grado escolar en el que está ubicado cada aprendizaje; en la tercera columna encontrará los criterios que estamos proponiendo para la evaluación de cada aprendizaje; en la cuarta columna encontrará la escala de congruencia, con la que solicitamos que usted determine en qué medida el criterio, que proponemos, es congruente con el aprendizaje esperado. Finalmente, en la última columna encontrará un apartado para los comentarios que juzgue necesario realizar. |

Instrucciones: Deberá indicar si hay congruencia entre cada criterio y el aprendizaje esperado. Favor de hacerlo anotando en la cuarta columna el número que corresponda con el nivel de congruencia que considera que el criterio guarda con el Aprendizaje esperado.

Nombre (tal como desea que aparezca en su constancia de participación): _____ **correo-e:** _____

Sexo: ____ **Edad:** ____ **Escolaridad:** _____ **Nivel y/o asignaturas que imparte:** _____ **Años de experiencia docente:** _____

Relación entre los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación con los que se relacionan				
Aprendizaje esperado	Grado	Criterio con el que se evaluó	CONGRUENCIA 4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente	COMENTARIOS
Escribe títulos de cuentos	1ero	Incluyó un título	3	
Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones	2do	Número de adjetivos utilizados	2	
Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos.	2do	Escribió expresiones repetidas en más de una ocasión, en el mismo párrafo	3	
Utiliza palabras que indican secuencia temporal.	2do	Número de palabras que indican orden temporal	2	
Respeto la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.	2do	Ausencia de errores de: sustitución, omisión, adición, transposición, inversión de letras, palabras o signos.	2	
Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos.	2do	Número de errores de género Cantidad de errores de número	3	
Emplea adjetivos para la descripción de paisajes.	2do	Número de adjetivos utilizados	2	
Emplea listas y tablas para organizar información.	2do	Usa numerales o viñetas	3	
Respeto la ortografía y puntuación convencionales de palabras	2do	Ausencia de errores de: sustitución, omisión, adición,	4	

Figura 9. Extracto del formato que se les entregó a los jueces del Grupo 2.

Por dar un ejemplo, a continuación se presentan comentarios de uno de los aprendizajes esperados más comentados, el aprendizaje esperado número dos “Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones” (si se quieren revisar más comentarios, dirigirse al Apéndice D).

JUEZ 2: “Lo importante es saber si el estudiante puede seleccionar adjetivos para elaborar descripciones, no el número de adjetivos que pueda llegar a utilizar”.

JUEZ 3 : “Se parte del supuesto que el niño ha comprendido el valor de los adjetivos para cualificar su texto y posee un criterio de selección para su elaboración. Con base en ello, ¿qué distinguiría la evaluación de este apzje. esperado con el # 7

titulado Emplea adjetivos para la descripción de paisajes? ¿El número de adjetivos empleados será suficiente?”

JUEZ 4: “El aprendizaje esperado se refiera a la ‘selección de palabras o frases adjetivas’...”

JUEZ 5: “Consideraría en su lugar si los adjetivos utilizados son apropiados al sustantivo”.

JUEZ 6: “No es congruente debido a que el simple empleo de ‘X’ cantidad de adjetivos no garantiza la descripción”.

JUEZ 8: “Es importante rescatar que los adjetivos seleccionados correspondan a la descripción propuesta”.

Es necesario puntualizar que se consideró oportuna la evaluación de los errores y otros aspectos lingüísticos, debido, en gran parte, al tipo de texto que se le solicitó escribir al estudiante. Se trató de un texto descriptivo, si se le hubiera solicitado al estudiante escribir un texto narrativo, se habría contado con otro tipo de elementos en el texto, mismos que hubieran permitido la elaboración de un instrumento que considerara otro tipo de rasgos a evaluar (como descripción de personajes, secuencia en el orden de los eventos, estilo).

Resultados. Los resultados de la valoración hecha por el Grupo 2, se presentan en la tabla 15.

Tabla 15

Valoración de la congruencia entre rasgos y aprendizajes esperados

JUEZ AE	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	Total	%
AE1	4	3	4	3	4	2	4	3	27	84.37*
AE2	4	2	2	2	2	1	3	2	18	56.25
AE3	4	1	2	2	4	2	2	3	20	62.5
AE4	4	2	4	3	2	1	3	2	21	65.62
AE5	4	4	4	3	4	1	4	2	26	81.25*
AE6	2	1	2	3	4	1	2	3	18	56.25
AE7	4	3	4	S/R	3	1	3	2	20	62.5
AE8	1	3	4	3	4	1	1	3	20	62.5
AE9	4	4	4	4	4	3	4	4	31	96.87*
AE10	3	2	2	3	1	1	2	1	15	46.87
AE11	3	3	4	3	3	1	4	4	25	78.12
AE12	1	1	4	4	4	1	2	3	20	62.5
AE13	4	2	4	2	4	3	3	2	24	75
AE14	3	1	4	4	2	1	3	2	20	62.5
AE15	4	2	2	4	2	1	2	2	19	59.37
AE16	4	1	4	3	2	1	3	3	21	65.62
AE17	3	2	4	3	3	2	4	3	24	75
AE18	4	4	4	4	4	3	4	4	31	96.87*
AE19	4	2	4	3	2	1	3	3	22	68.75
AE20	4	2	4	3	1	2	4	3	23	71.87
AE21	4	4	4	4	4	2	4	4	30	93.75*
AE22	4	3	4	3	3	1	4	4	26	81.25*
AE23	2	1	4	3	3	1	4	3	21	65.62
AE24	4	4	4	4	3	2	4	4	29	90.62*
AE25	3	2	4	3	2	1	3	3	21	65.62
AE26	1	1	3	3	2	1	2	3	16	50
AE27	4	3	4	4	4	4	4	4	31	96.87*

*porcentajes que superaron el 80%

Los porcentajes marcados con un asterisco al final, representan los aprendizajes esperados cuya valoración realizada por los jueces fue alta (superior al 80%). Como se puede observar, fueron siete los aprendizajes que obtuvieron una puntuación mayor a esa. Se cree que lo anterior pudo deberse a que la explicación de la instrucción no fue del todo clara porque requería contextualizar más al juez

sobre el trabajo que se pretendía hacer, pues resultó evidente una incongruencia entre la instrucción que se les dio y los comentarios que realizaron. No obstante, los comentarios tanto de este grupo como del grupo 1, resultaron muy útiles para realizar la lista de cotejo.

Etapa 2. Evaluación de los escritos

Objetivos. Los objetivos en esta etapa fueron dos:

1. Identificar los tipos de error en escritos producidos por los alumnos y realizar una clasificación de ellos.
2. Caracterizar la escritura a partir del vocabulario, gramática y cohesión, grafía y estructura en los escritos producidos por los participantes.

Método

Participantes. Como se mencionó al inicio del capítulo, la prueba de escritura se aplicó entre abril y mayo de 2014 a una muestra estatal intencional de 1,314 alumnos de sexto año de primaria de 21 escuelas en Baja California. De esta muestra, para este trabajo sólo se tomaron en cuenta los textos producidos en los municipios de Tecate y Rosarito (debido a que fueron municipios donde la investigadora aplicó personalmente la prueba de escritura), en donde el número de examinados fue de 108 y 103 alumnos, respectivamente. No obstante, posteriormente la muestra se redujo a 135, del municipio de Tecate fueron 44 estudiantes de una escuela pública y 29 de una primaria privada, dando un total de 73; mientras que en Rosarito participaron 28 niños de escuela pública y 34 de una privada, sumando 62 estudiantes. En ambos municipios se evaluaron alumnos tanto del turno matutino como vespertino. Cabe mencionar que, a excepción de un niño

cuya edad era de trece años, la edad de los participantes fue de entre once y doce años.

Materiales. Se elaboró una lista de cotejo para la evaluación de los escritos, misma que se presenta en la tabla 16.

Tabla 16

Lista de cotejo: Formato para los evaluadores de los escritos

No. de escrito:	Calificador:	Total
RASGO A EVALUAR	Ejemplos identificados	
GRAFÍA		
Errores de regla		
1. Sustitución ortográfica (SO)		
2. Omisión ortográfica (OO)		
3. Omisión de acentos (OA)		
4. Tilde incorrecta (TI)		
5. Omisión de signos de puntuación (OSP)		
6. Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)		
7. Separación incorrecta de sílabas (SIS)		
Errores específicos		
8. Adición (A)		
9. Transposición (T)		
10. Omisión (O)		
11. Sustitución (S)		
12. Inversión (I)		
13. Unión (U)		
14. Espacios entre letras de una misma palabra (EEL) antes SP		
15. Distorsión (D)		
Uso de signos de puntuación		
16. Signos de puntuación	Comas (2). Puntos (1)	
VOCABULARIO		
17. Vocabulario soez (VS)		
18. Expresiones coloquiales (EC)		
19. Repeticiones (R)		

20. Barbarismo (Br)	
GRAMÁTICA Y COHESIÓN	
Errores	
21. Género (Gen)	
22. Número (No.)	
23. Persona (Per)	
24. Conjugación (Con)	
Uso de recursos	
25. Adjetivos	
26. Adverbios	
27. Palabras que indican orden temporal	
ESTRUCTURA	
28. Título	
29. Palabras	Número de palabras del escrito
30. Renglones	Número de renglones del escrito (incluyendo título)
31. Párrafos	Número de párrafos del escrito
32. Oraciones	Número de oraciones del escrito
33. Oraciones simples	Número de oraciones simples del escrito
34. Oraciones compuestas	Número de oraciones compuestas del escrito
35. Numerales y viñetas	Uso de numerales o viñetas en el escrito (sí/no)
36. Extraespacios	Usa extraespacios presentes en el escrito (sí/no)
37. Escritura inclinada	No escribe en línea recta horizontal sino en diagonal
38. Trazó renglones	Agregó renglones como guía en la hoja en blanco

Evaluadores. Para calificar los textos que produjeron los participantes, se pensó en invitar como evaluadores a estudiantes que cursaran el último semestre de la carrera de Ciencias de la Educación y en estudiantes de la carrera de Idiomas. Sin embargo, lo esencial fue averiguar su nivel de conocimiento sobre aquello que ellos iban a revisar. Por ello, se les hizo una prueba. Cada candidato a evaluar, escribió, a mano, cómo sería un día perfecto para ellos. Se les revisó, principalmente, ortografía y gramática. Cinco de los nueve candidatos presentaron textos que cumplían con los requisitos.

Procedimiento. Una vez que los evaluadores fueron seleccionados, se les capacitó para la tarea que iban a realizar. Dicha capacitación consistió en lo siguiente:

- Se elaboró un manual para cada evaluador que contenía: Una breve introducción de lo que se trata la investigación y sus propósitos, la tabla que describe el concepto de cada rasgo a evaluar junto con la manera en la que se calificaría y una tabla con el formato que utilizaría para evaluar cada escrito (el mostrado en la tabla 16). Una vez que se entregaron los manuales, se mostraron ejemplos de cómo evaluar un escrito para que los evaluadores se familiarizaran con el instrumento.
- Después de evaluar varios escritos con ayuda del capacitador, se puso una prueba a los evaluadores (de manera individual) para verificar que comprendieron cómo utilizar el instrumento y los rasgos a evaluar.
- Se corrigieron algunos errores que los evaluadores tuvieron en la prueba y se aplicó una prueba más.
- Finalmente, se realizaron dos pruebas de manera grupal, donde evaluaron el mismo texto entre todos y pudo darse una discusión sobre los distintos puntos de vista de cada evaluador para llegar a un consenso acerca de qué hacer si se volvían a encontrar en situaciones similares.
- Después de todas las pruebas, se determinó que los evaluadores habían comprendido el instrumento y la forma de evaluar.
- Se entregó a cada evaluador los exámenes que tenía que revisar junto con el formato para calificarlos (ambos impresos). Asimismo, se les compartió un

archivo que contenía un formato en Excel, para que realizaran la captura de sus datos.

- Calificar un texto y realizar su captura en Excel, toma en promedio de 45 minutos a una hora. Por lo anterior, se les sugirió a los evaluadores no revisar más de cinco textos por día, esto para garantizar que no fuera exhaustivo para ellos y que eso se tradujera en evaluaciones menos precisas.
- Se dio un lapso de tres semanas para que los evaluadores entregaran sus ensayos revisados y capturas, pero uno de ellos requirió un mes completo.
- Debe agregarse que, de manera simultánea, la investigadora calificó una parte de los escritos para, posteriormente, poder determinar la confiabilidad de las evaluaciones usando como referencia los resultados de sus evaluaciones a través de la concordancia interobservador.

Para determinar la confiabilidad de los evaluadores en la revisión de los escritos, se obtuvo la concordancia interobservador a través de la fórmula de porcentaje de acuerdos:

$$\frac{A}{A + D} \times 100$$

Donde A es igual al número de acuerdos entre la investigadora y el evaluador y D es igual al número de desacuerdos entre el experto y el evaluador.

El 20% de las calificaciones de los evaluadores se cotejaron con las obtenidas por la investigadora a fin de determinar el nivel de confiabilidad de cada evaluador. Sólo dos de los cinco evaluadores obtuvieron una confiabilidad mayor a

90, criterio establecido como el mínimo requerido para que la evaluación se considerara precisa. En la figura 10, se muestran los porcentajes de confiabilidad.

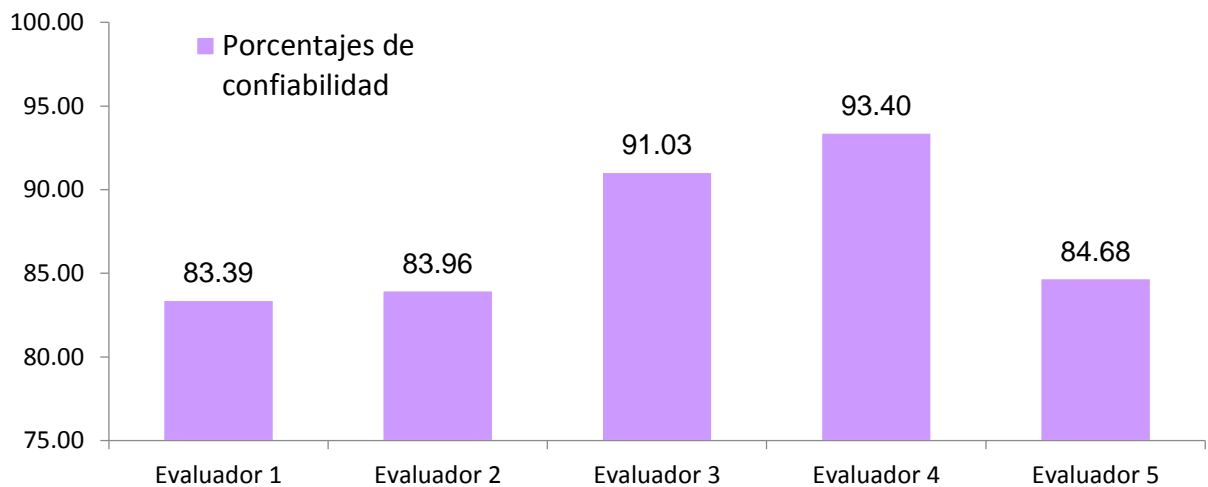


Figura 10. Porcentajes de confiabilidad de cada evaluador en contraste con las calificaciones de la investigadora.

Debido a que tres de los evaluadores no alcanzaron el criterio mínimo de confiabilidad (90%), los escritos realizados por ellos, no pudieron tomarse en cuenta, por lo que se tuvo que reducir la muestra de ensayos analizados. Como era un número que no rebasaba los 100 escritos, se les pidió a los dos evaluadores que pasaron la prueba de confiabilidad, que realizaran la evaluación de una mayor cantidad de escritos de la que originalmente tenían asignada.

Análisis de datos. Una vez que se tuvo la base de datos completa, se procesaron los datos en el SPSS v.23, se comenzó por realizar análisis descriptivos de las variables, como frecuencias por porcentajes. Para obtener mayor precisión, los datos se transformaron en tasas promedios, tomando en cuenta el número de palabras que escribió cada alumno. Lo siguiente fue elaborar gráficas basadas en las frecuencias.

A lo anterior, le siguió la asociación entre variables, como la relación entre los resultados con: el género del examinado, el municipio donde cursaba el sexto grado, su gusto por la lectura y por si la escuela a la que asistió era pública o privada. Para complementar, se hizo un análisis de conglomerados (análisis cluster de dos pasos) para clasificar a los examinados en grupos homogéneos según los resultados en sus textos. Con esta información, se elaboraron tablas para presentar los datos.

Algunos de los rasgos evaluados en los textos, fueron seleccionados para hacer otro tipo de análisis. La razón por la cual se decidió hacerlo, fue que se observó la posibilidad de obtener información adicional acerca de esos rasgos, la cual no era posible obtener mediante los análisis cuantitativos. En la tabla 17 se indica cuáles fueron esos rasgos y cuál fue exactamente la información que se tomó en cuenta de cada uno de ellos.

Tabla 17

Información sobre el análisis cualitativo de los datos en todas las categorías

Rasgos	Categoría	Información que se obtuvo.
Sustitución ortográfica	Grafía	Letras en las que se presentaron las sustituciones ortográficas; cantidad de cada caso y cantidad total.
Omisión ortográfica	Grafía	Tipo de omisión, cantidad de cada caso y cantidad total.
Omisión de acentos	Grafía	Cantidad de acentos omitidos por tipo de palabra según la ubicación de su sílaba tónica (aguda, grave, esdrújula y sobresdrújula) y cantidad total.
Omisión de signos de puntuación	Grafía	Cantidad de cada signo omitido y cantidad total.
Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa	Grafía	Letras en las que se presentó la sustitución; cantidad de cada caso y cantidad total.

Adición	Grafía	Se identificó si la adición se dio en una vocal, consonante, sílaba o palabra; cantidad de cada caso y cantidad total.
Omisión	Grafía	Se identificó si la omisión fue de una vocal, consonante, sílaba o palabra; cantidad de cada caso y cantidad total.
Sustitución	Grafía	Se identificó si la sustitución fue entre una vocal y otra, una consonante por otra, vocal por consonante, sílaba por sílaba o una palabra por otra; cantidad de cada caso y cantidad total.
Modificadores	Gramática y cohesión	Se clasificaron los modificadores en tres: posesivos, calificativos y de cantidad. Se indicó la cantidad de cada caso y el total.
Repeticiones, Barbarismos y expresiones coloquiales	Vocabulario	Se identificaron las palabras en las que se dio una o más repeticiones, palabras que representaban un barbarismo y expresiones coloquiales; cantidad de cada caso y cantidad total.
Cantidad de párrafos y oraciones	Estructura	Se identificaron cuántos textos estaban compuestos por un párrafo, de dos párrafos y de tres párrafos o más; así como los textos de un solo párrafo contruidos por una sola oración y textos que tenían un formato de listado. Se indicó la cantidad de cada caso y cantidad total.

Una vez que se obtuvieron los datos cualitativos, se procedió a realizar tablas y gráficas para presentar los resultados.

Resultados. La descripción de resultados se muestra de acuerdo con los objetivos planteados para esta etapa. Primero se presentan los datos que se refieren a los tipos de error que cometieron los estudiantes: de regla, específicos y de conjugación. En segundo lugar se presentan las características de la escritura, respetando el orden de las cuatro categorías evaluadas: grafía, vocabulario, gramática y cohesión, y estructura.

Tipos de error.

Para iniciar con los resultados sobre los errores cometidos en los escritos, fueron determinados los porcentajes de los estudiantes que cometieron errores y los que no, respecto a los tres tipos de error analizados: de regla, específicos y gramaticales (ver tabla 18).

Tabla 18

Porcentaje de estudiantes que cometieron errores en sus escritos

	Estudiantes que cometieron errores
Errores de regla	
Sustitución ortográfica (SO)	48.1
Omisión ortográfica (OO)	26.7
Omisión de acentos (OA)	96.3
Tilde Incorrecta (TI)	12.6
Omisión de signos de puntuación (OSP)	75.6
Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)	77
Separación incorrecta de sílabas (SIS)	3
Errores específicos	
Adición (A)	36.3
Transposición (T)	10.4
Omisión (O)	53.3
Sustitución (S)	45.2
Inversión (I)	1.5
Unión (U)	34.8
Espacio entre letras (EEL)	26.7
Palabra ilegible (PI)	3
Distorsión (D)	11.9
Errores de gramática	
Errores de género (EG)	8.9
Errores de número (EN)	17
Errores en persona (EP)	1.5
Errores en conjugación (EC)	11.9

Como puede observarse en la tabla 18, en los errores de regla destacan la omisión de acentos, la sustitución de mayúsculas por minúsculas y la omisión de signos de puntuación. Dentro de los errores específicos, sobresalen la omisión y la sustitución. Finalmente, entre los errores gramaticales, los porcentajes de estudiantes que cometieron errores no alcanzan el 12% en ninguna de sus categorías.

Para reflejar un dato más preciso de estudiantes que cometieron errores en sus escritos, se consideró necesario presentar la información a partir de tasas, éstas se obtuvieron de la razón errores/cantidad de palabras producidas por estudiantes. En la figura 11 se presentan los promedios de estas tasas.

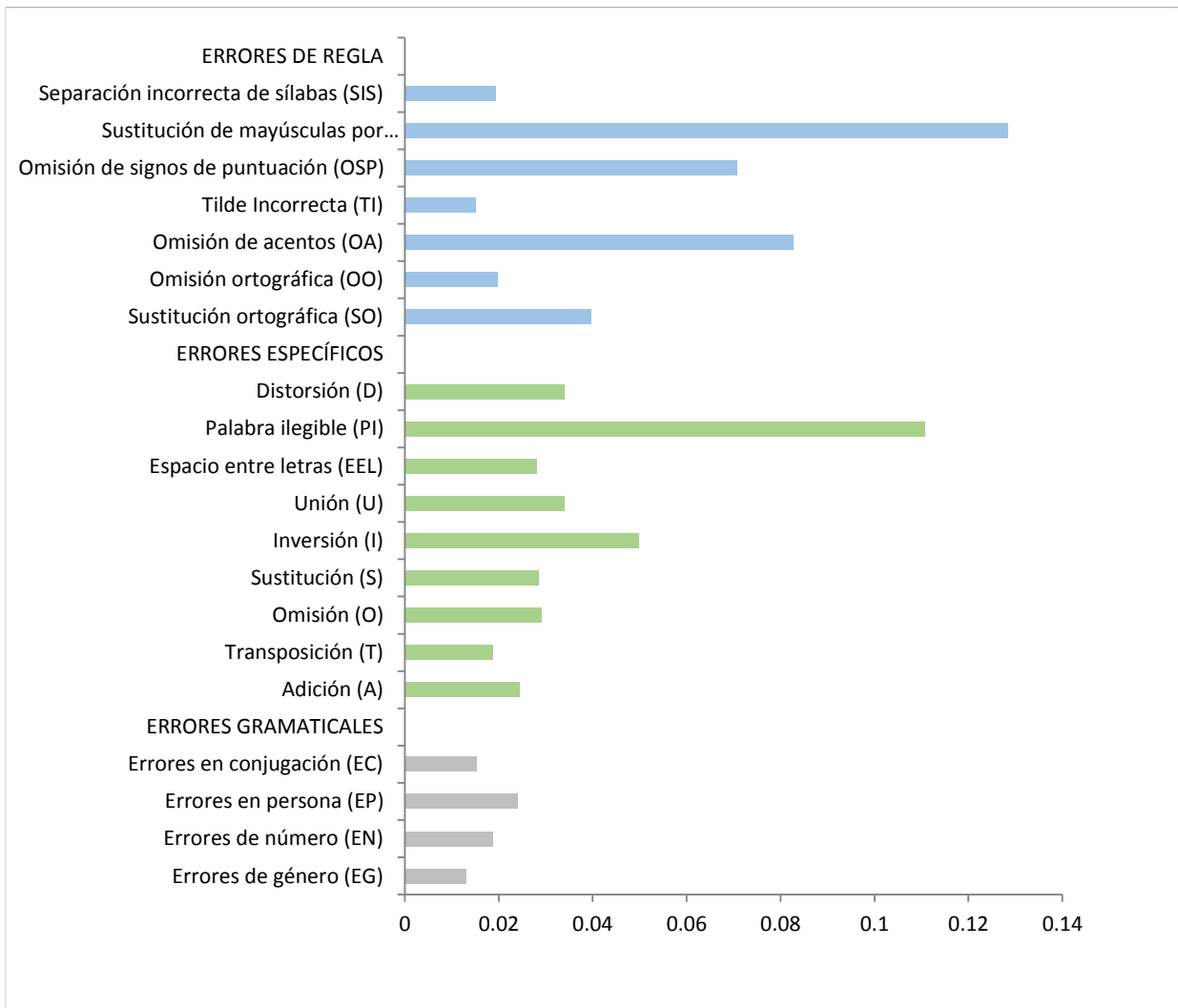


Figura 11. Tasa promedio de cada tipo de error

Errores de regla. Para hacer una evaluación más precisa, se analizó cada tipo de error y para cada uno de ellos se realizó una gráfica o tabla de acuerdo a su frecuencia y porcentaje. Los errores de regla evaluados fueron: sustitución ortográfica, omisión ortográfica, omisión de acentos, tilde incorrecta, omisión de signos de puntuación y sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa.

Sustitución ortográfica. En la figura 12 puede observarse que poco más del 50% de los niños no tienen errores de sustitución; mientras que el resto presenta entre uno

y 19 errores. Es importante que no todos los errores son iguales, debido a ello se realizó un análisis cualitativo para identificarlos. En la figura 13 se muestran los porcentajes de los diferentes tipos de errores de sustitución ortográfica que comenten los niños. Se observa que el error que se presenta en más niños es el de *c* por *s*, con un 28.5%, seguido de la *b* por *v*, con un 20.36%.

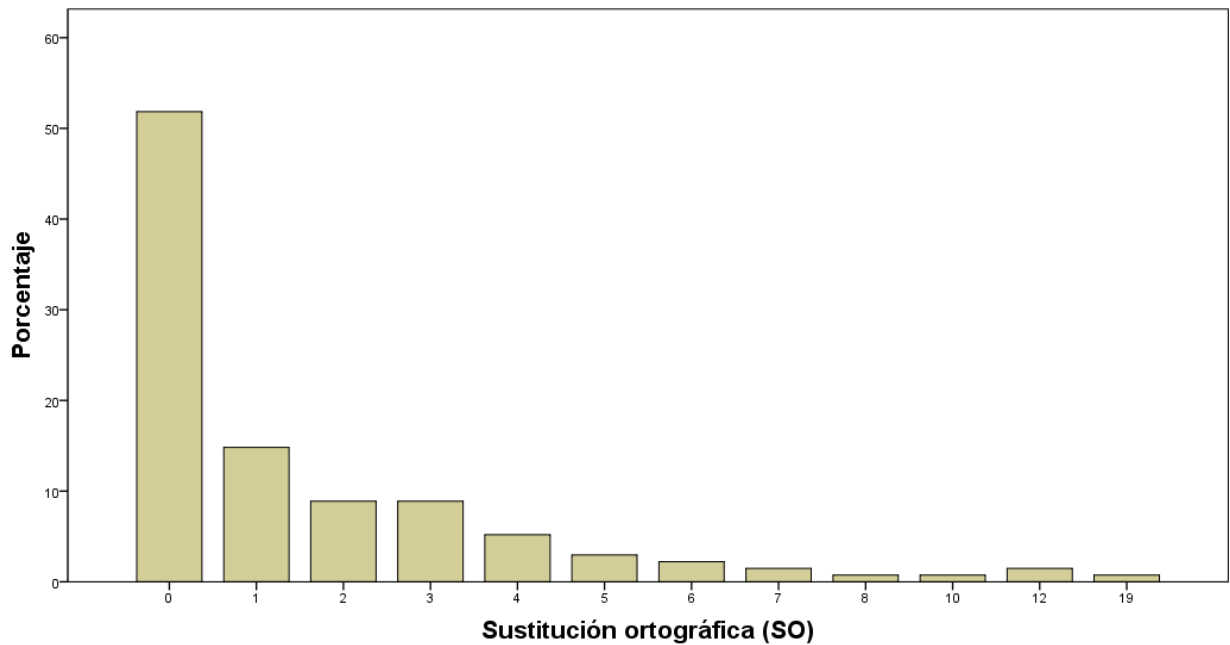


Figura 12. Porcentaje de estudiantes que cometieron error de sustitución ortográfica

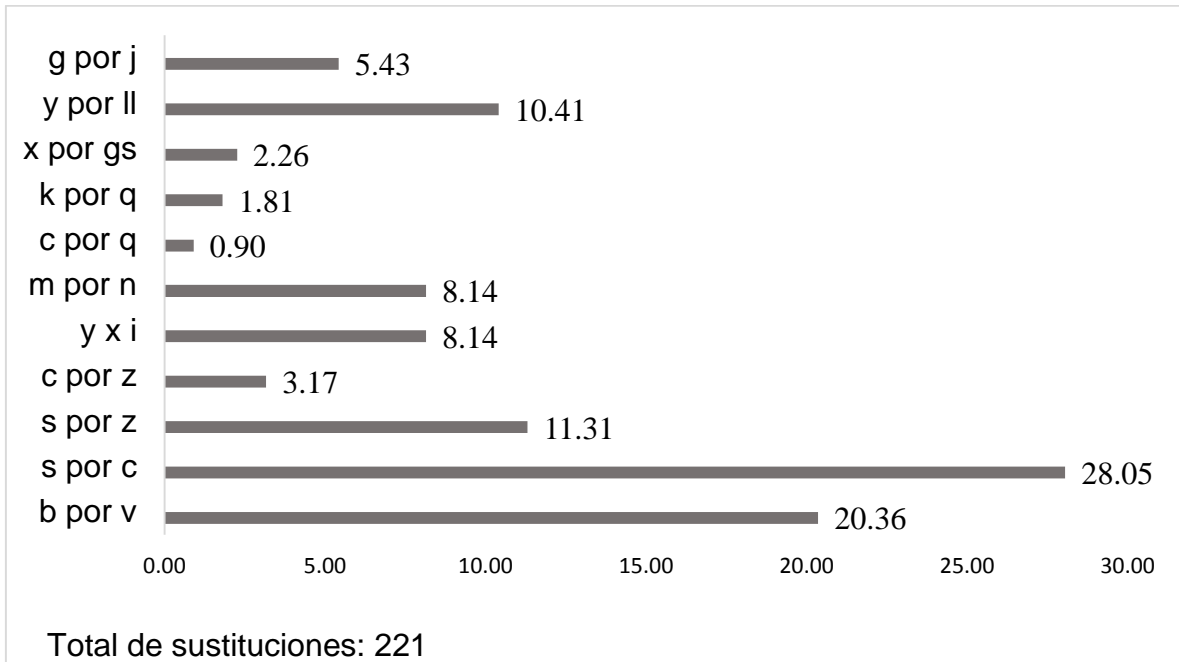


Figura 13. Tipo de sustituciones ortográficas y su porcentaje

Omisión ortográfica. Sobre este rasgo, en la figura 14 puede observarse que el 73% no cometió omisiones, mientras que el resto cometió entre una y cinco omisiones.

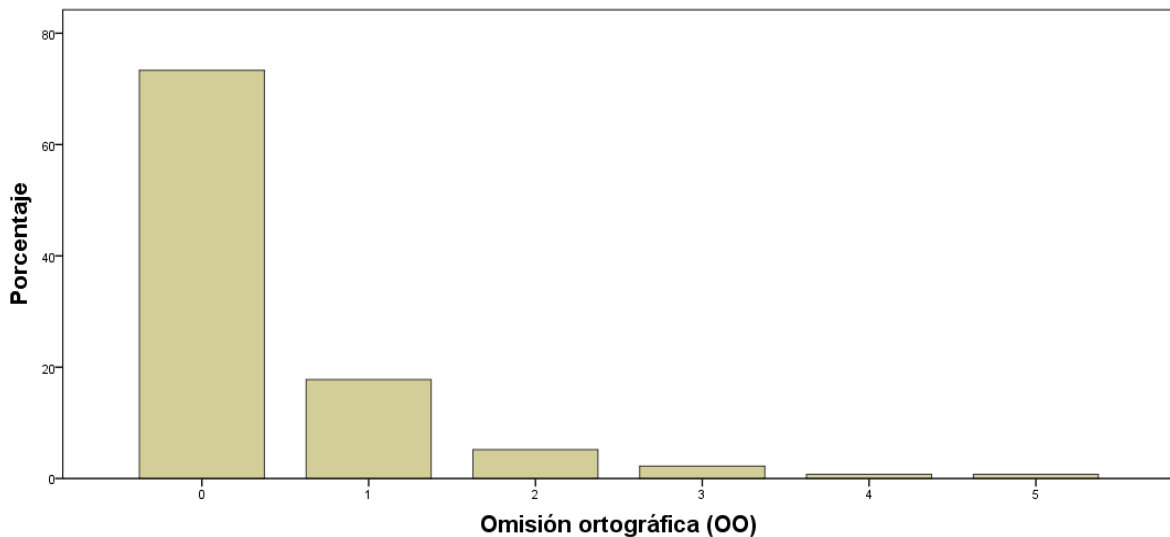


Figura 14. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de omisión ortográfica

Omisión de acentos. Como puede observarse en la figura 15, la frecuencia, representando el 15.6% de los escritos, es de seis omisiones, pero fueron desde

cero hasta 22, solamente el 3.7% de los niños no cometió error alguno. Aunado a ello, en la figura 16 se indican las omisiones de tildes según la sílaba tónica de la palabra, sobresaliendo las palabras agudas con un 43.53%, superando por poco a las graves, las cuales representaron un 40.74% de las tildes omitidas.

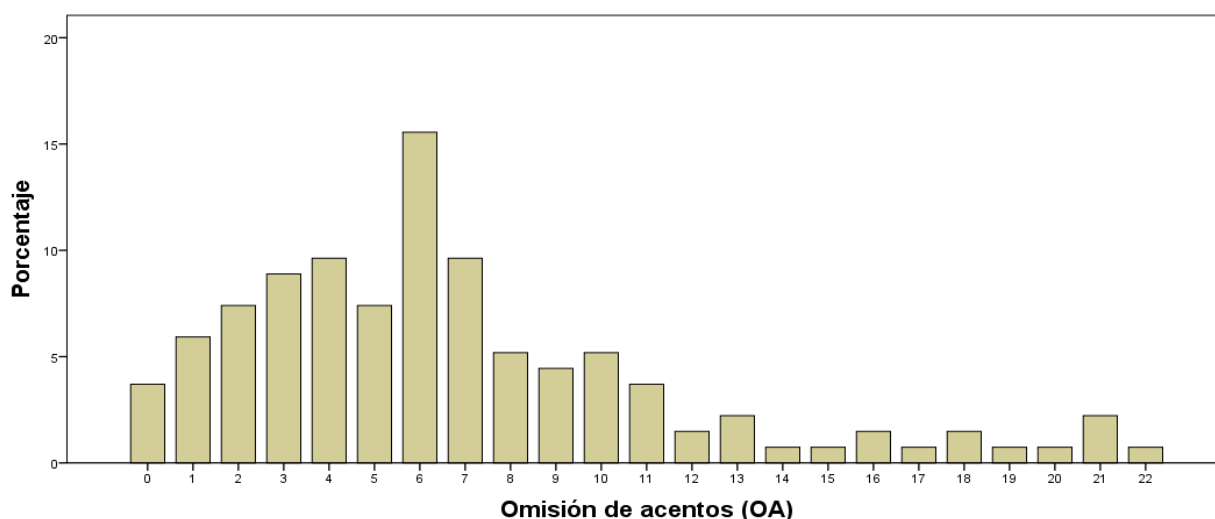


Figura 15. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores en omisión de tildes.

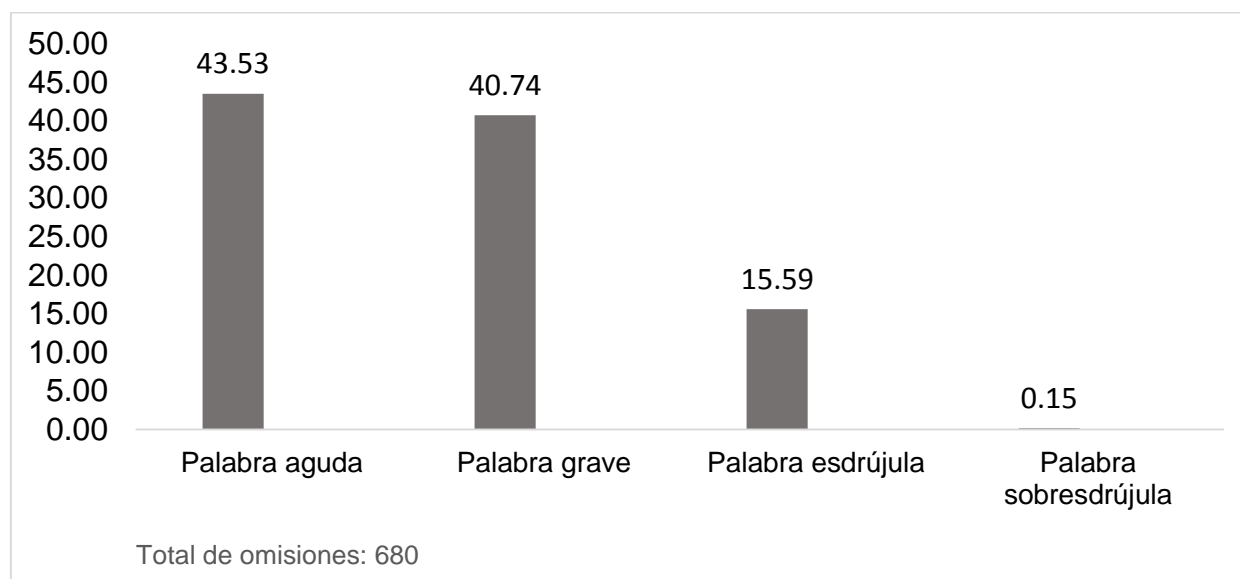


Figura 16. Omisión de tildes según el tipo de palabra

Tilde incorrecta. Siguiendo con el tema de las tildes, en la figura 17 se muestran los porcentajes de las tildes que fueron empleadas de una manera incorrecta. Los casos fueron pocos, pues sólo un 12.6% las utilizó mal.

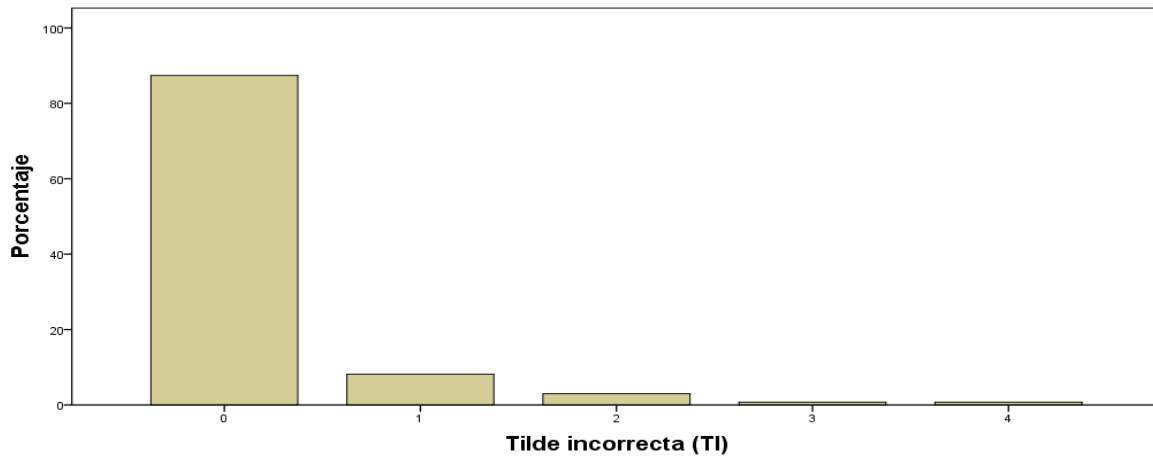


Figura 17. Porcentaje de estudiantes que tuvieron tildes incorrectas en sus escritos

Omisión de signos de puntuación. En los porcentajes que se muestran en la figura 18, destacaron la omisión de puntos, comas y punto y coma, los cuales se muestran por separado en la figura 19. Ahí se evidencia que el signo más omitido fue la coma, representando un 84.46% de las omisiones.

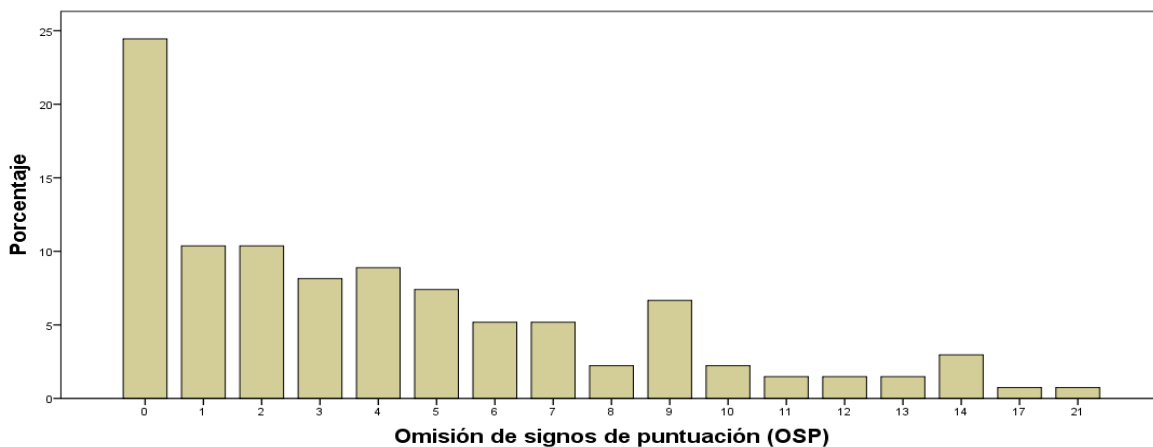


Figura 18. Porcentaje de estudiantes que omitieron signos de puntuación

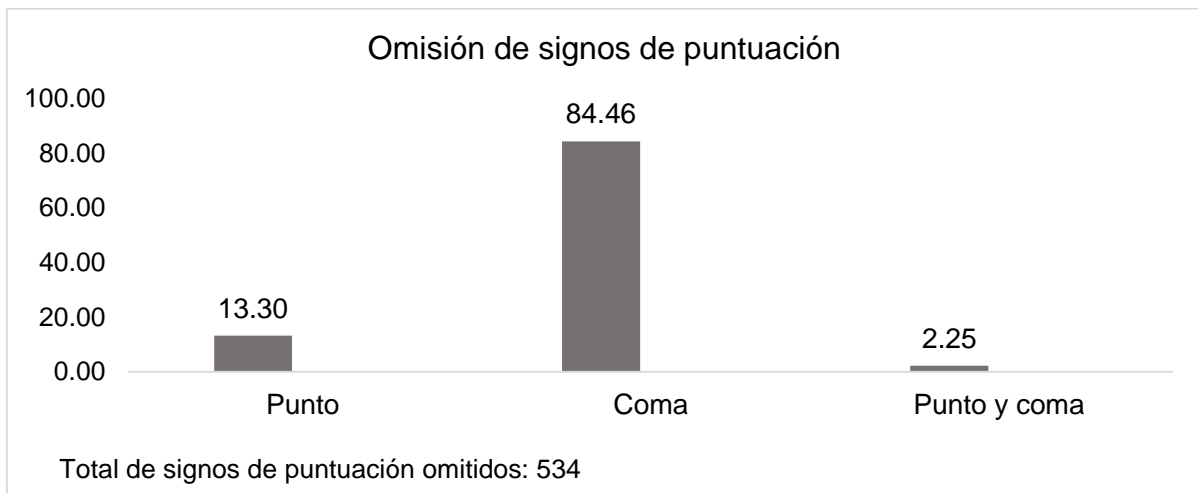


Figura 19. Omisión de signos de puntuación: punto, coma y punto y coma

Sustitución de mayúsculas por minúsculas. Fue otra de las categorías que requirió de un análisis doble, por un lado, se muestran los porcentajes en la figura 20, donde se observa que la mayoría sí tuvo errores, representando el 77% de los escritos y por otro lado, se detalla cuáles fueron exactamente las letras en donde se dieron las sustituciones, mismas que son representadas en la figura 21, ahí se observa que destaca la sustitución de la consonante *p* por *P* con un 26.79%, siguiéndole la vocal *a* por *A*, con un 10.92% de los casos.

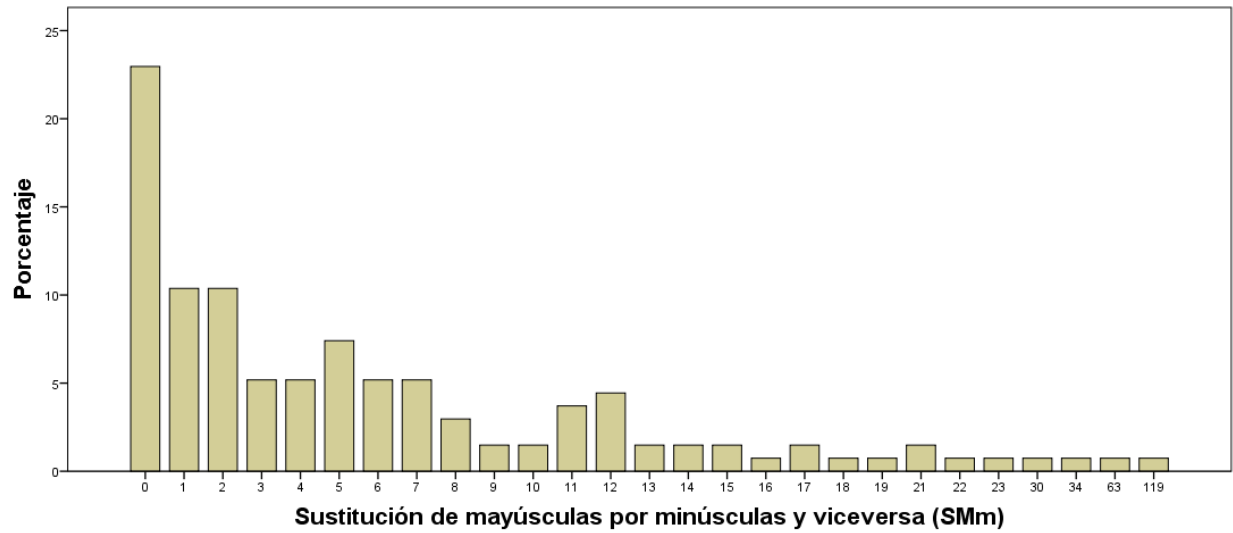


Figura 20. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de sustitución de mayúsculas por minúsculas

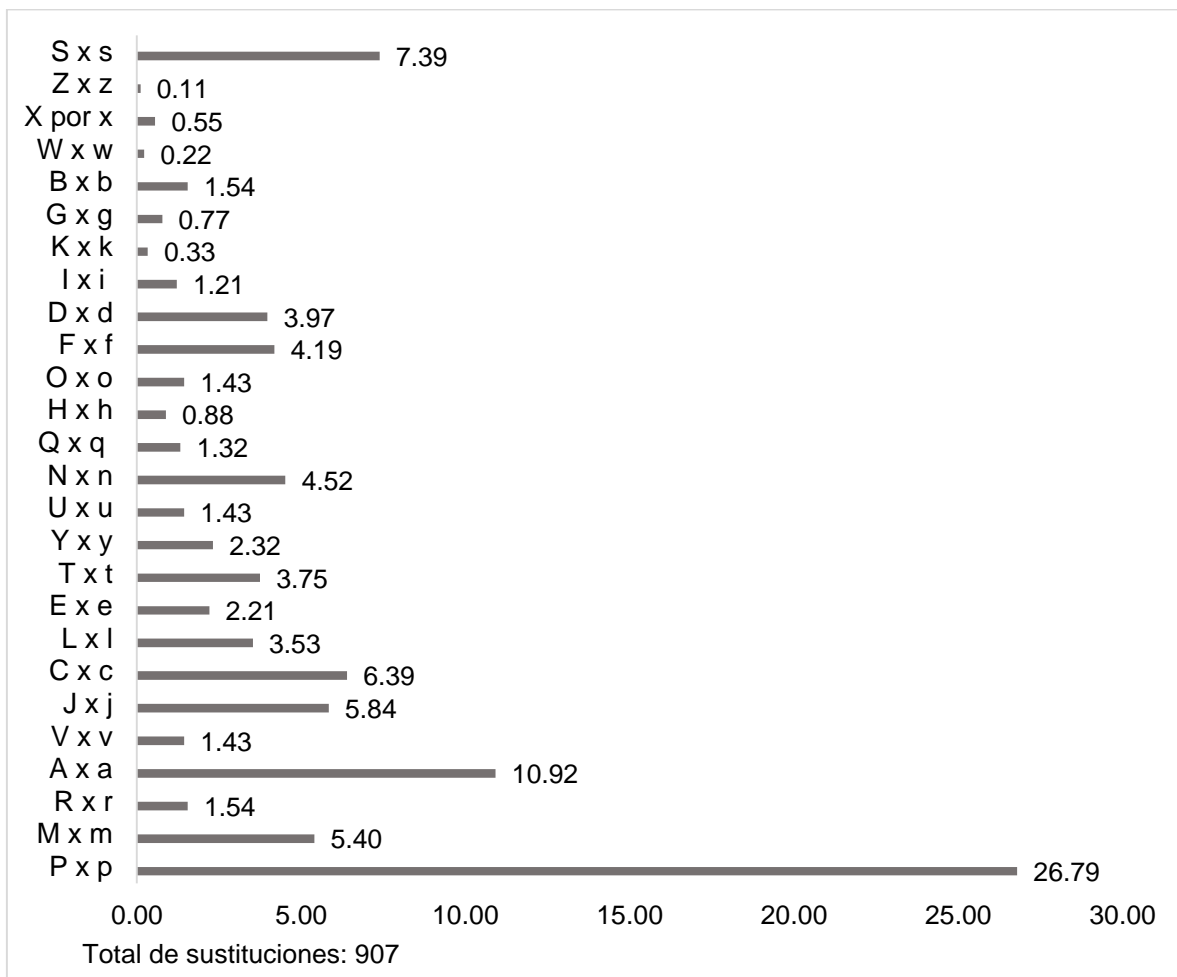


Figura 21. Sustituciones de mayúsculas por minúsculas según cada letra

Aunado a la información anterior, debe señalarse que en el rasgo de *Separación incorrecta de sílabas*, en el 97% de los escritos no se detectaron errores, por lo que no se creyó necesaria la representación gráfica de los datos.

Errores específicos. Los errores que pertenecen a este apartado son: adición, transposición, omisión, sustitución, inversión, unión, espacio entre letras, palabra ilegible y distorsión.

Adición. En la figura 22 se ve reflejado que en el 63.7% de los escritos no hubo adiciones, el resto cometió entre una y 11. De ese porcentaje restante, se categorizaron las adiciones, los datos se encuentran en la figura 23, donde puede notarse que las letras que más se añadieron fueron las consonantes, con un 45.45%.

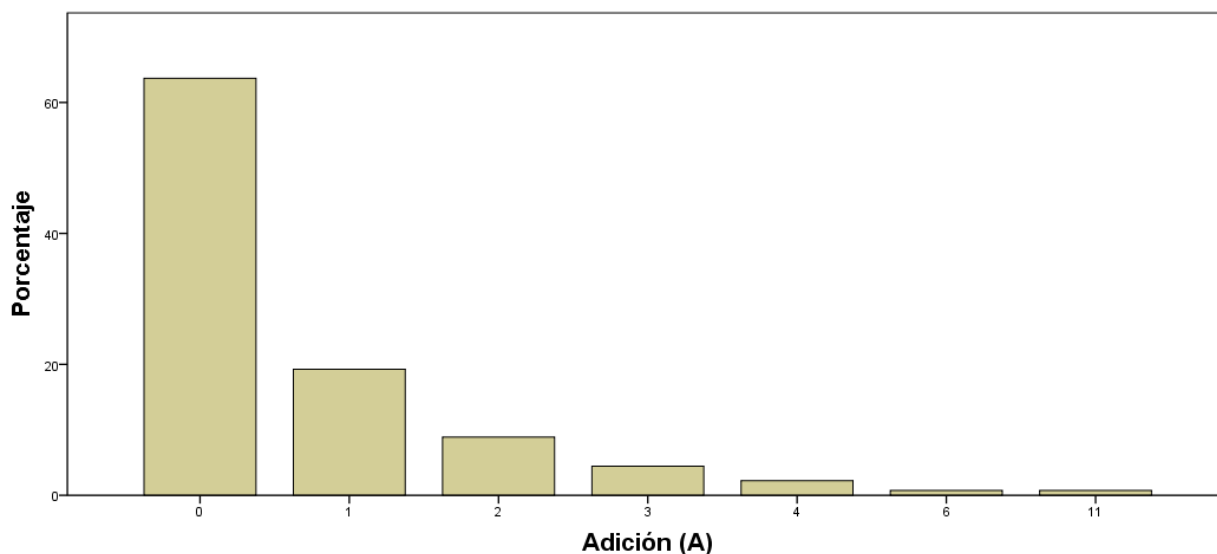


Figura 22. Porcentaje de estudiantes que cometieron errores de adición

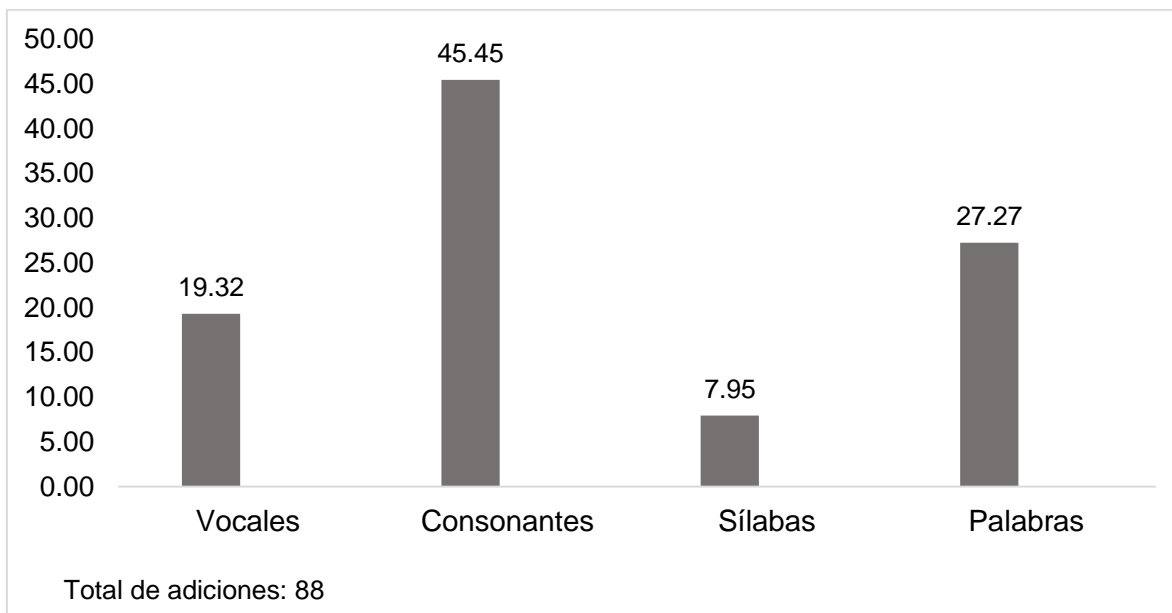


Figura 23. Porcentajes de adiciones categorizadas

Omisión. Los textos que no presentaron omisiones, representaron el 46.7%, del porcentaje restante, destaca el 25.9% de los textos, donde hubo un solo error de omisión, de ahí, las omisiones fueron de 2 hasta 26; información constatada en la figura 24. Asimismo, se categorizaron los casos de omisión; los datos, mostrados en la figura 25, indican que las letras más omitidas son consonantes, representando poco más de la mitad de las palabras.

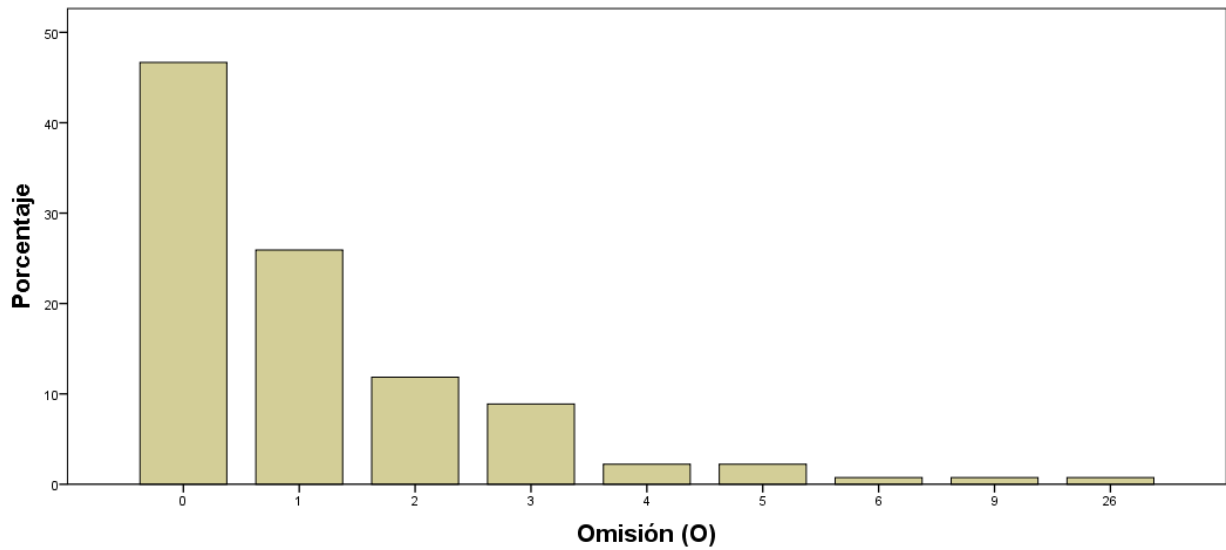


Figura 24. Porcentaje de estudiantes que cometieron omisiones

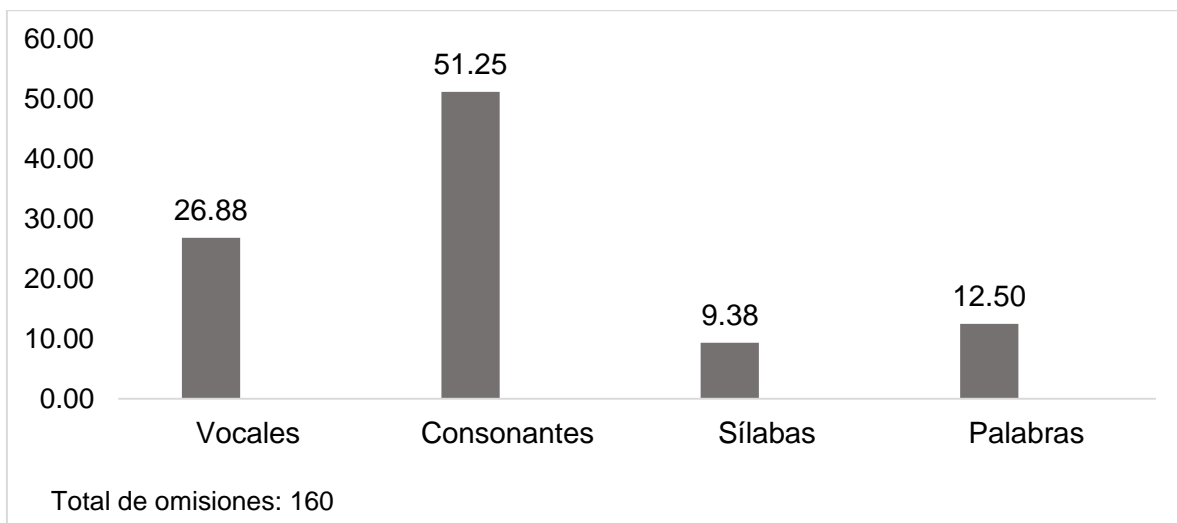


Figura 25. Porcentaje de misiones según su categoría

Sustitución. Este error se presentó en un 45.2% de los escritos, en la figura 26 se observa que de ellos, el porcentaje que sobresale es que en el 22% de los textos hubo una omisión solamente. Aunado a ello, en la figura 27 se muestra la categorización de las sustituciones, sobresaliendo la sustitución de consonante por consonante con un 38.97%.

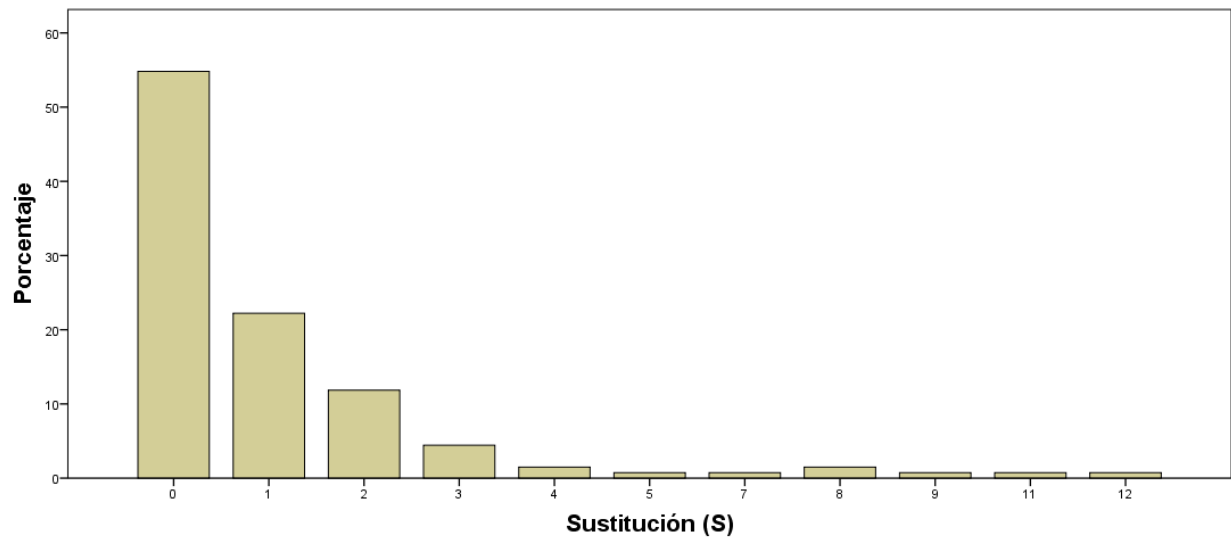


Figura 26. Porcentaje de estudiantes que cometieron error de sustitución

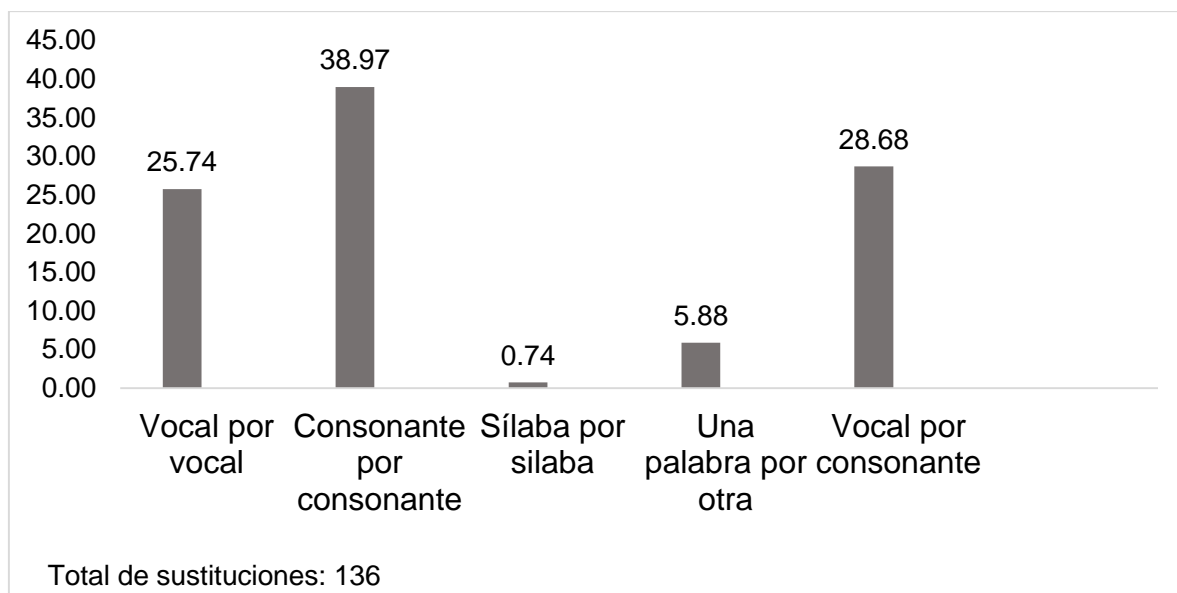


Figura 27. Porcentaje de sustituciones por categoría

Unión. En este rasgo, como se muestra en la figura 28, en el 65.2% de los escritos no se cometieron errores de ese tipo. Del porcentaje restante, en la mayoría de los textos se cometió un solo error de unión (16.3% de los escritos).

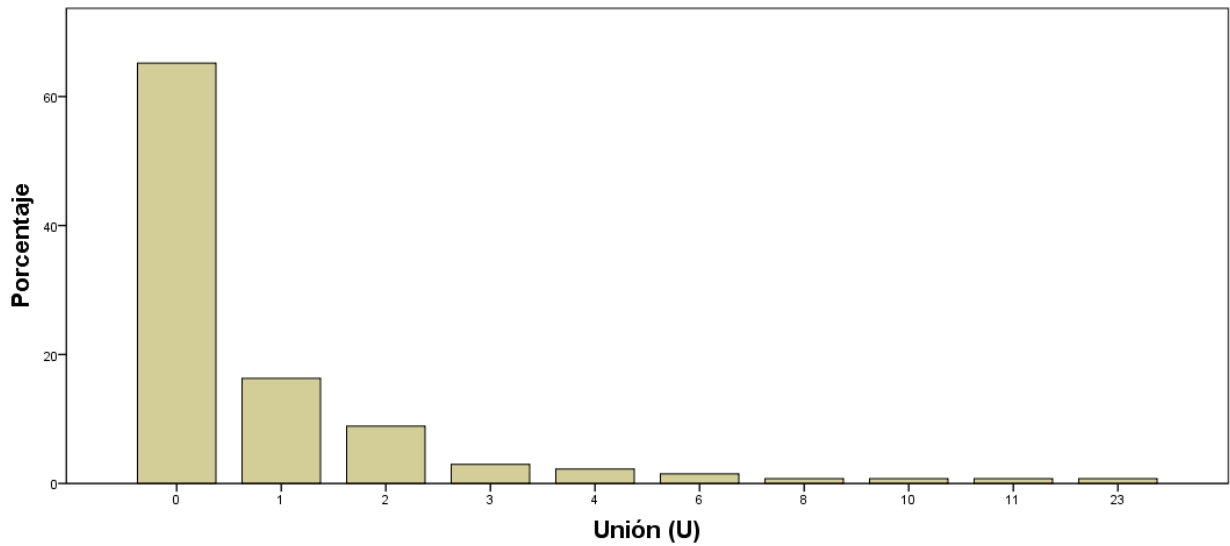


Figura 28. Porcentaje estudiantes que cometieron errores de unión

Espacio entre letras. Como se muestra en la figura 29, en el 73.3% de los escritos no se cometieron estos errores. Del porcentaje restante, cerca del 15% fueron escritos en donde hubo sólo una separación.

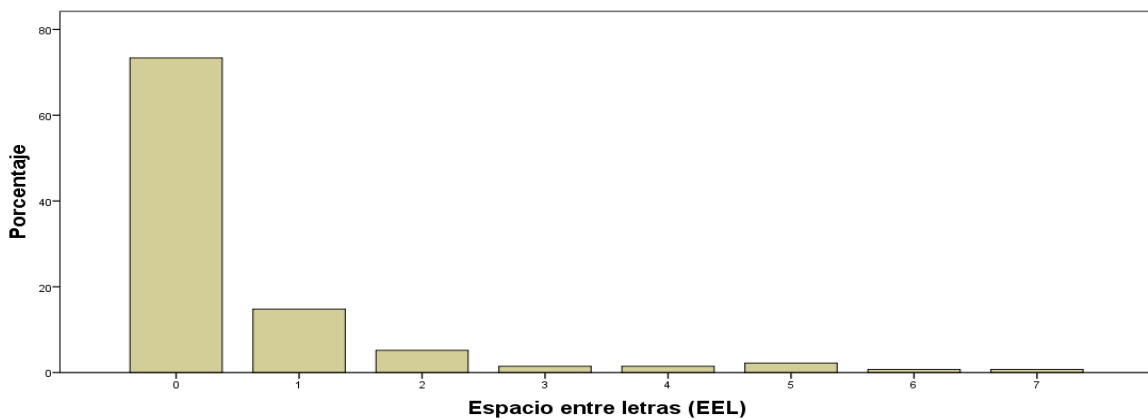


Figura 29. Porcentaje de estudiantes que tuvieron espacios entre letras

Dentro de los errores específicos, tal como ocurrió con los errores de regla, hubo algunos datos que por su frecuencia, no se consideró necesario representarlos gráficamente, los cuales fueron: *Transposición*, en casi 90% de los escritos no se presentó este tipo de error; *Inversión*, sólo en 1.5% de los textos se dio este error;

Palabra ilegible, únicamente en un 3% de los casos se dieron errores; y *Distorsión*, en el 88.1% de los escritos no se observaron distorsiones.

Errores gramaticales. Dentro de este apartado, se encuentran cuatro tipos de error: de género, número, persona y conjugación. En ellos se presentaron frecuencias muy bajas, debido a que en la mayoría de los escritos no se dieron ese tipo de errores. Por lo que no se consideró necesaria la representación gráfica de dichos errores.

Grafía

Dentro de la categoría de grafía, se encuentran los signos de puntuación y la caligrafía.

Signos de puntuación. En la figura 30, se muestran los porcentajes de todos los signos utilizados en los escritos, mientras que en las figuras 31 y 32, se presentan los datos de los puntos y comas utilizados, respectivamente. En la información se puede destacar que en un 10.4% de los ensayos no hay un solo signo de puntuación; en cuanto a los puntos, en cerca del 35% de los escritos hay un solo punto; respecto a las comas, en cerca del 24% de los textos se presenta una coma.

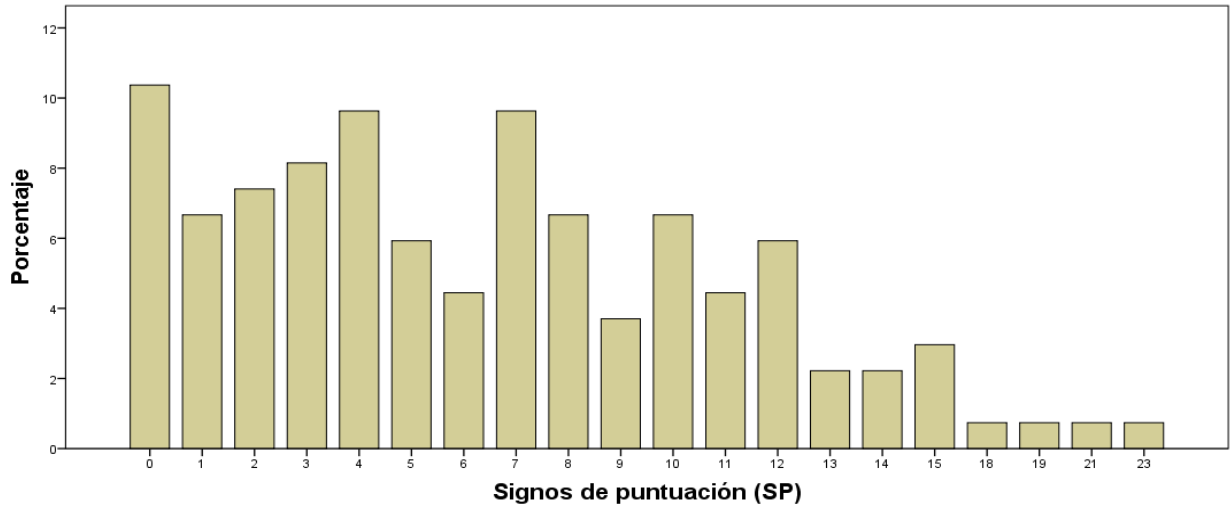


Figura 30. Porcentaje de los signos de puntuación utilizados

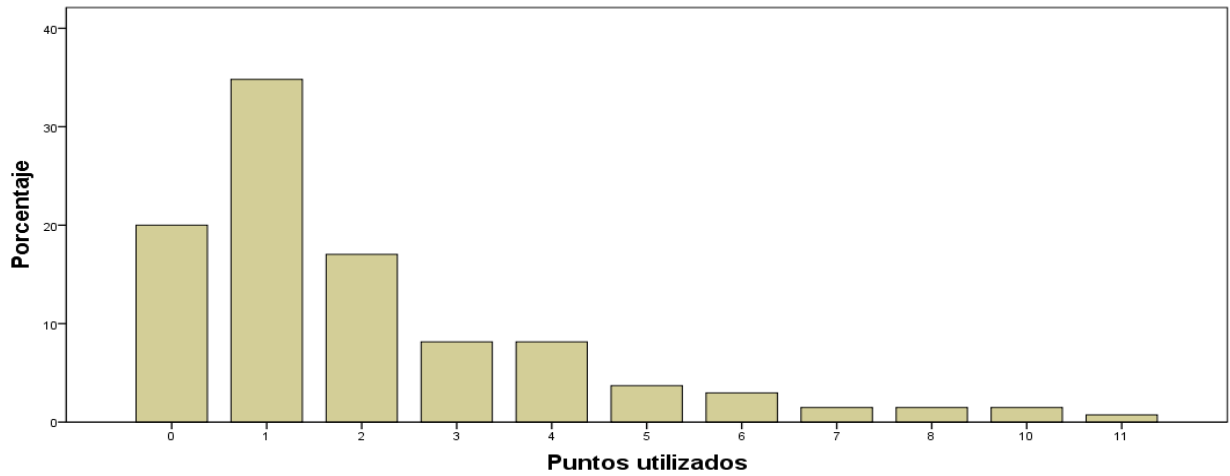


Figura 31. Porcentaje de puntos utilizados

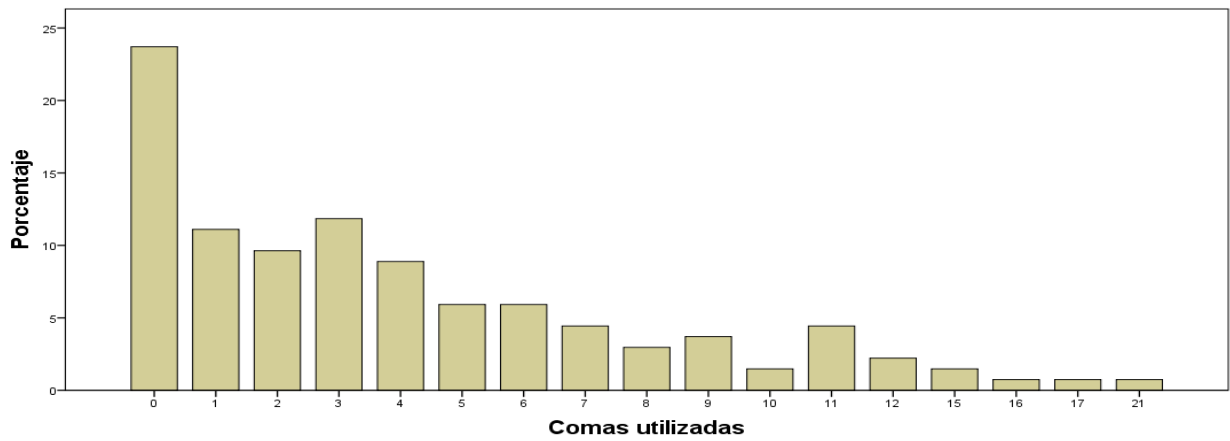


Figura 32. Porcentaje de comas utilizadas

Caligrafía. Como se muestra en la figura 33, se puede observar que el 100% de los niños tiene una letra legible, que va de poco clara a muy clara. Sobresale la caligrafía calificada como clara, con un 61.5%.

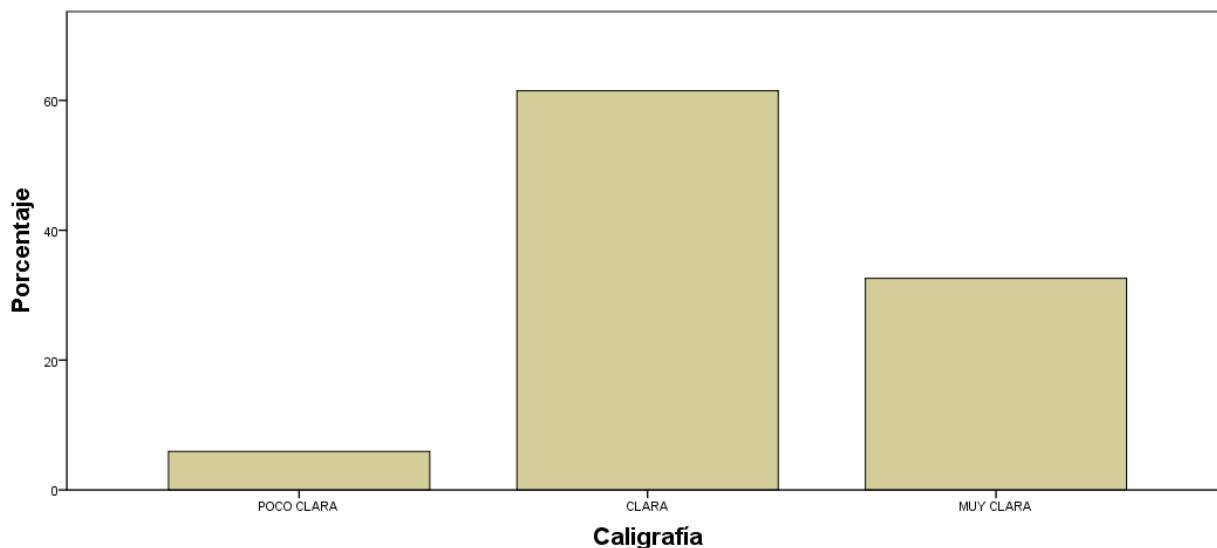


Figura 33. Porcentaje de las categorías respecto a la calidad de la letra

Vocabulario

Dentro de esta categoría se encuentran los rasgos de: vocabulario soez, expresiones coloquiales, repeticiones y barbarismos. Éstos dos últimos se muestran en las figuras 34 y figura 35, respectivamente. Se observa que en un 25.2% de los escritos se dieron repeticiones, mientras que los barbarismos se encontraron en el 31.1% de los textos (identificándose de cero a seis barbarismos en cada texto).

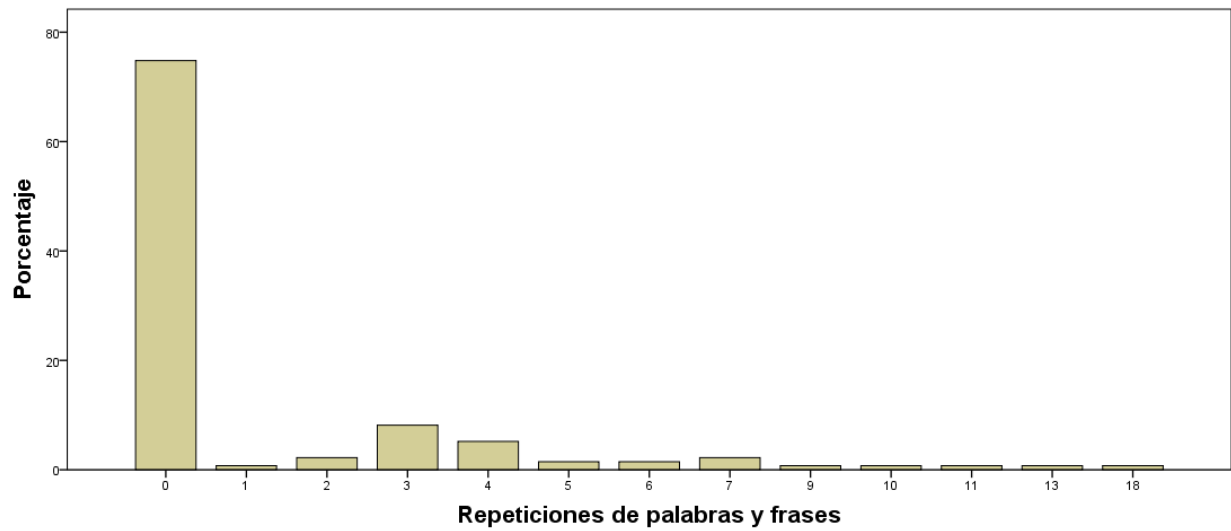


Figura 34. Porcentaje de alumnos que cometieron errores en repetición de palabras y frases

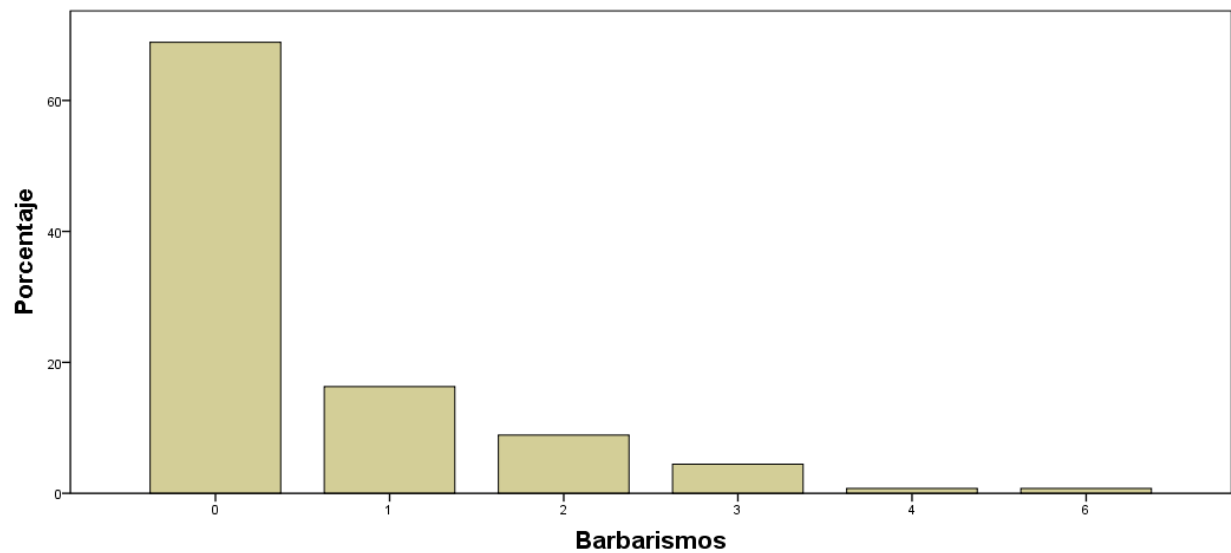


Figura 35. Porcentaje de errores que tuvieron errores de barbarismos

Para complementar la información anterior, se detectaron aquellos escritos donde un rasgo del vocabulario se repitiera en cinco o más textos. Como se muestra en la tabla 19, sólo se identificaron cinco palabras que se repitieron con esa frecuencia.

Tabla 19

Rasgo o palabras que se presentaron en cinco textos o más

Rasgo	Palabra	Frecuencia
Repeticiones	También	5
	Después	5
Barbarismos	hayga, haiga, haygan	5
	y-ir, y-irme, y-irnos	14
Expresiones coloquiales	Pijamada	5

Gramática y cohesión

En este apartado sólo se encuentra el rasgo de modificadores y palabras que indican orden temporal.

Modificadores. Como se muestra en la figura 36, en todos los textos analizados se utilizó al menos un modificador, la cantidad de modificadores que se utilizaron con mayor frecuencia fue de 16, 14 y 10 modificadores, representados por el 10.4%, 9.6% y 7.4%, respectivamente.

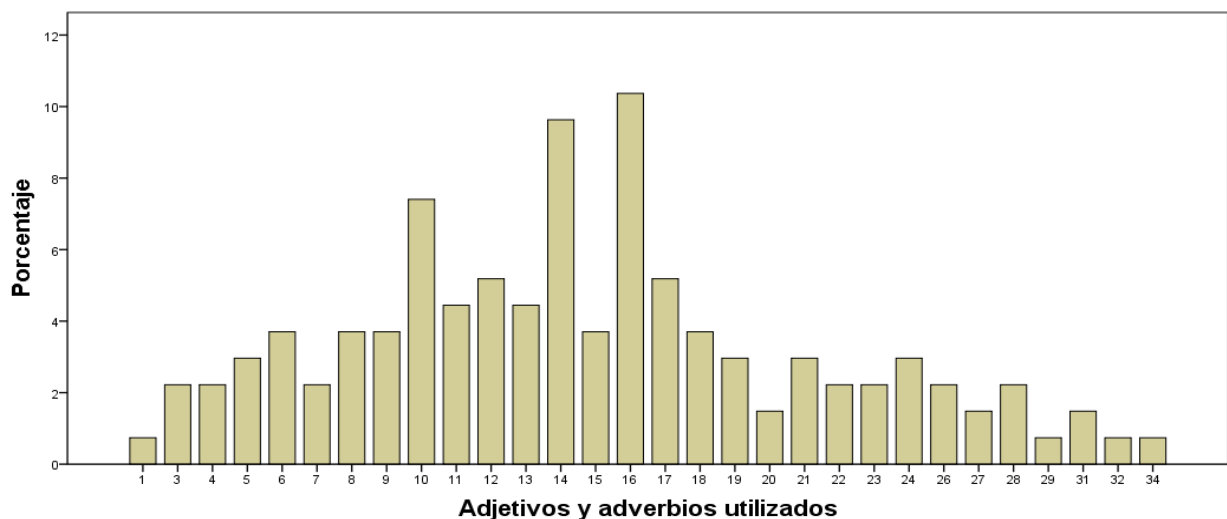


Figura 36. Porcentaje de estudiantes que utilizaron adjetivos y adverbios

Complementando la información anterior, se hizo una distinción entre los modificadores utilizados para saber cuáles eran posesivos, calificativos y de cantidad. En la figura 37 se observa que la mitad de los modificadores fueron posesivos.

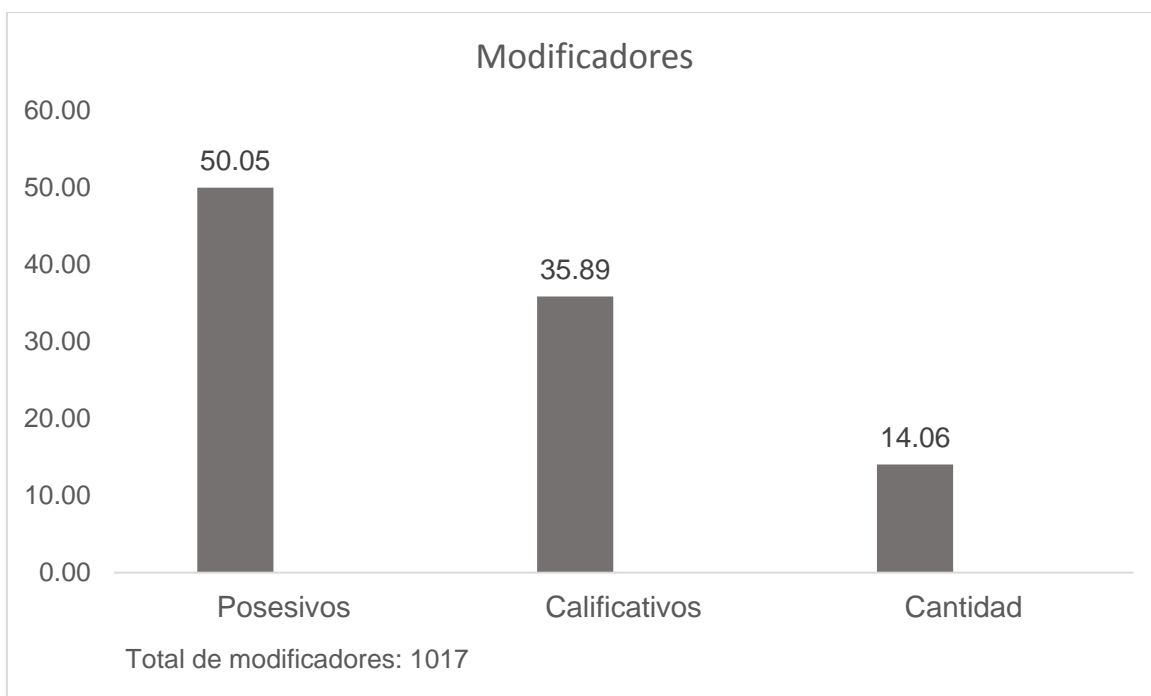


Figura 37. Porcentaje de modificadores utilizados por categoría

Palabras que indican orden temporal. Como se muestra en la figura 38, se puede destacar que en casi el 35% de los escritos este recurso no se utilizó, en el resto, las palabras fueron de una hasta 12.

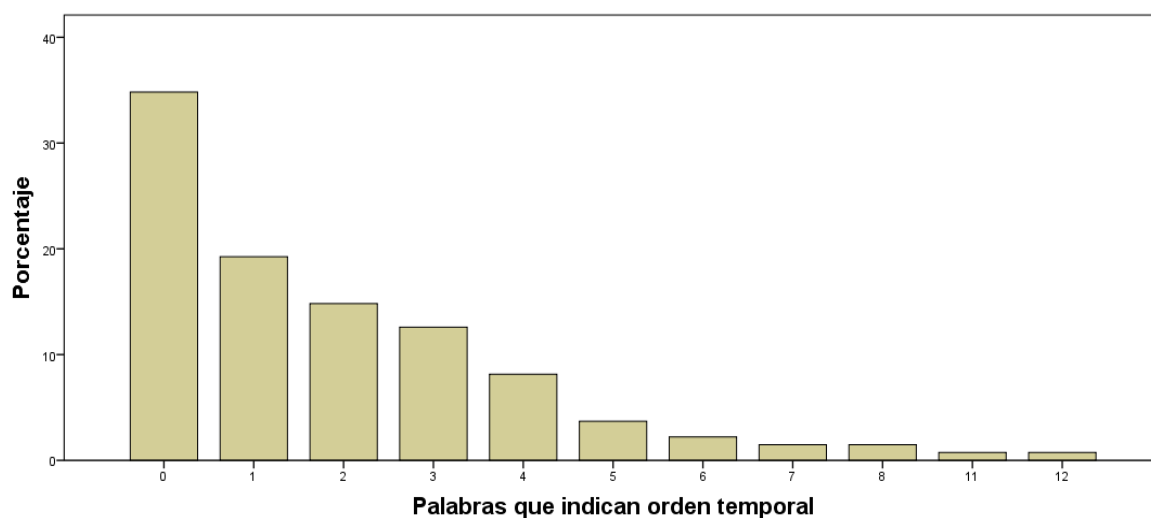


Figura 38. Porcentaje de estudiantes que utilizaron palabras que indican orden temporal

Estructura

Dentro de esta categoría, se encuentran los siguientes rasgos y se presentan en el siguiente orden: Palabras, renglones, oraciones, oraciones simples, oraciones compuestas, párrafos, título, numerales y/o viñetas, extraespacios, escritura inclinada y trazo de renglones.

Palabras. Como se muestra en la figura 39, dentro del rasgo de total de palabras del escrito, no sobresale una tendencia, pues ninguna cantidad de palabras alcanzó a representarse en el 5% de los escritos. Sin embargo, de forma agrupada sí se distingue que la mayoría escribió entre 62 y 105 palabras.

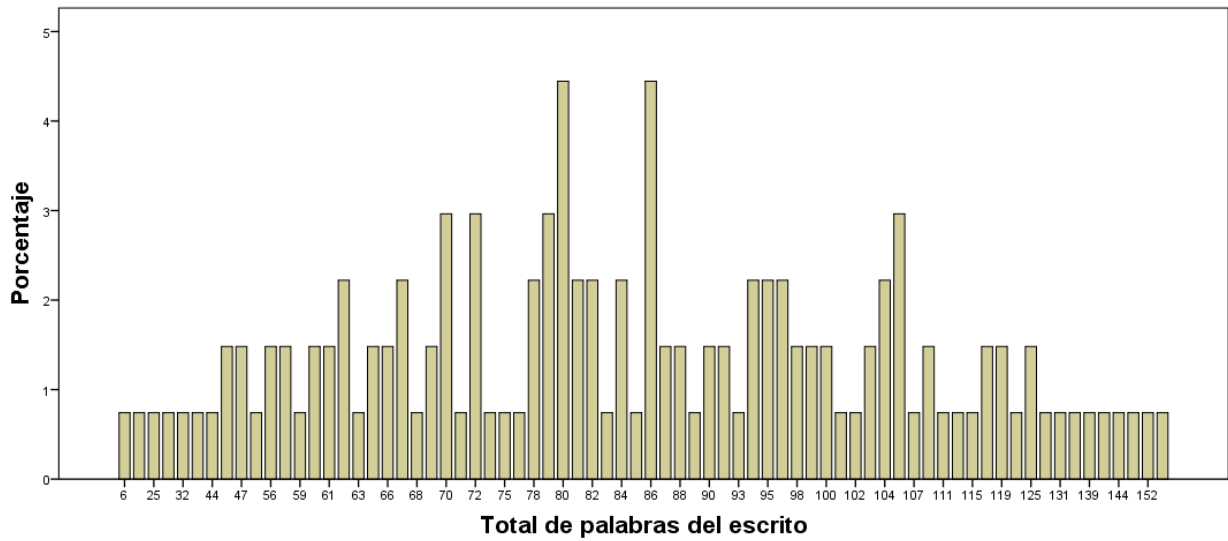


Figura 39. Porcentaje de palabras por escrito

Renglones. No obstante, en cuanto al número de renglones, sí se observa una tendencia. Como se presenta en la figura 40, la mayoría de los textos estuvieron compuestos de entre 10 y 14, sobresaliendo el 35.6% de los textos, que estuvieron compuestos por 11 renglones.

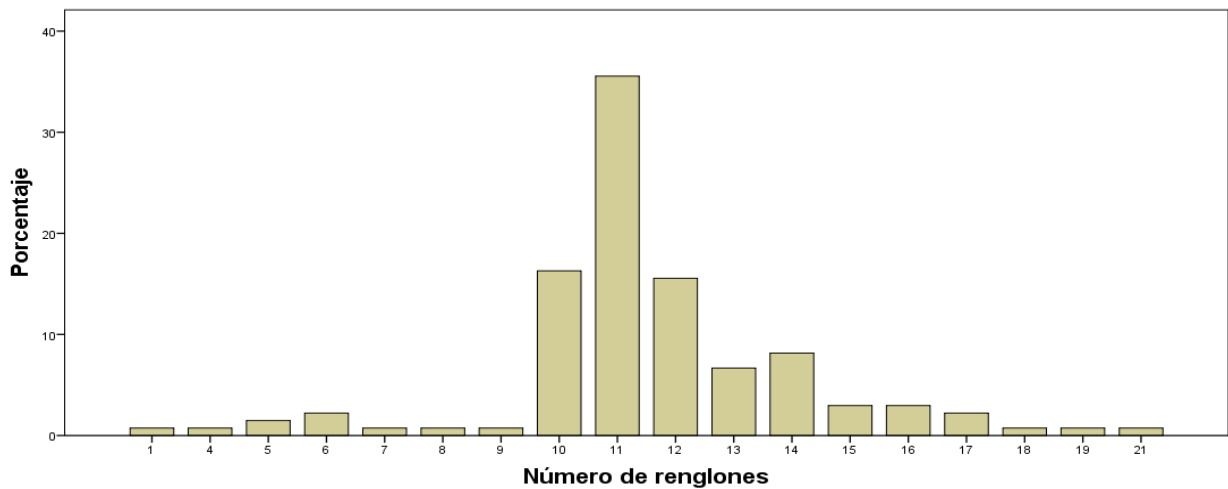


Figura 40. Porcentaje de número de renglones por escrito

Oraciones. El número total de oraciones por escrito se muestra en la figura 41, donde puede observarse que sobresalen los textos conformados por una sola oración, con el 44.4%

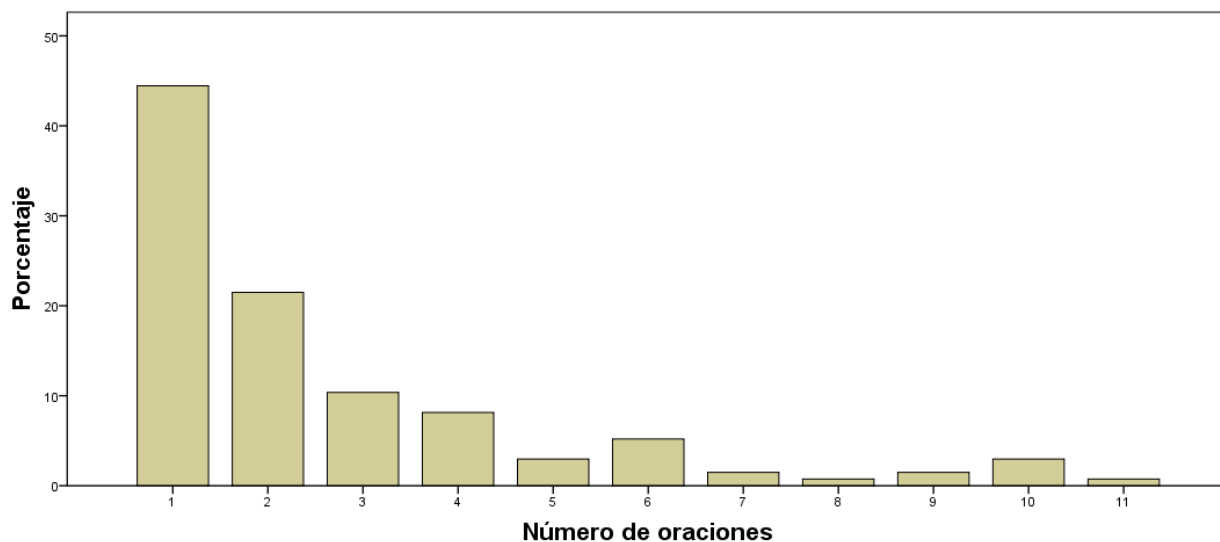


Figura 41. Porcentaje de oraciones por escrito

Oraciones simples. Para distinguir en qué medida los estudiantes utilizan cada tipo de oración, se muestra la figura 32, la cual refleja que en casi el 70% de los textos no se utilizaron oraciones simples.

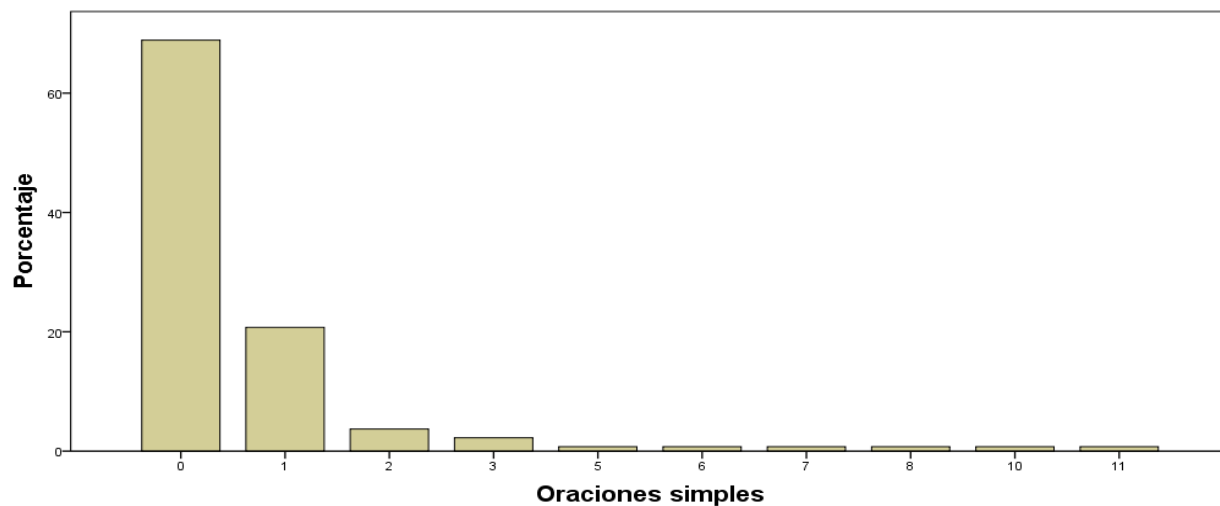


Figura 42. Porcentaje de oraciones simples por escrito

Oración compuesta. Asimismo, en la figura 43 se observa que 54.8% de los escritos estuvieron conformados por una oración compuesta.

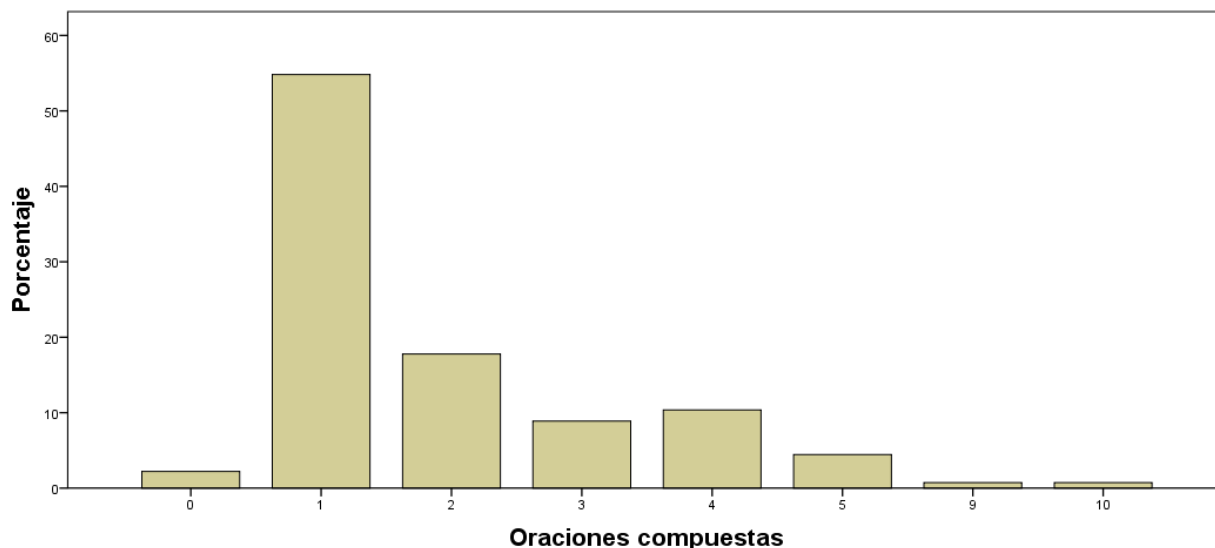


Figura 43. Porcentaje de oraciones compuestas por escrito

Párrafos. Para complementar los datos sobre la estructura de los textos, se añadió información respecto a los párrafos. Como se describe en la tabla 20 el 78.51% de los escritos está compuesto por un solo párrafo, de los cuales, el 43.79% está construido por una sola oración.

Tabla 20

Forma en la fueron construidos los párrafos

Textos de 1 párrafo construidos por una sola oración	43.79% (59 escritos)
Textos de 1 sólo párrafo (2 oraciones o más)	78.51% (106 escritos)
Textos de 2 párrafos	10.37 % (14 escritos)
Textos de 3 párrafos o más	11.11% (15 escritos)

Finalmente, hay que puntualizar información sobre la *estructura*: El 95.6% de los niños no pusieron *Título* a sus ensayos y el 94.8% no utilizó *Numerales o Viñetas*. Respecto al formato, en el 30.4% de los escritos había *Extraespacios*, el 40.7% presentó una *Escritura inclinada* y sólo un 5.2% de los estudiantes *Trazó renglones* para guiar su texto.

Si se quieren observar ejemplos de los escritos, se muestran algunos de ellos en el Apéndice F.

Comparación con trabajos previos

Los resultados presentados dan información sobre la muestra analizada en este estudio. No obstante, se considera importante que estos resultados se comparen con los de otros estudios similares. A continuación, se presenta la tabla 21, donde se hace esa comparación con la de los resultados de los trabajos previos mencionados en la revisión de la literatura.

Tabla 21

Comparación de resultados de trabajos previos con los de este estudio

Autor(es)	Resultados de trabajos previos	Resultados de esta investigación.
INEE, (2005)	Cinco de cada 100 alumnos escribieron textos con menos de tres faltas de ortografía.	Más del 96% de los estudiantes tuvo, al menos, una falta de ortografía.
	Dos de cada 100 alumnos puntuaron correctamente sus escritos.	75.6% de los estudiantes omitieron signos de puntuación en sus escritos.
INEE, (2008)	El error más frecuente de los alumnos de sexto de primaria es de acentuación con un	El error más frecuente fue el de la omisión de acentos, pues un 96.3% de los estudiantes cometió

38.7%. Seguido por errores que relacionados con la transparencia grafemática (18.8%), segmentación de las palabras (17.4%), omisión, adición y/o cambio de letra (12.2%), uso de mayúsculas (6.3%) y uso de la h (5.6%).	ese error, seguido por la sustitución de mayúsculas por minúsculas (77%), omisión de signos de puntuación (75.6%), omisión de letras, sílabas o palabras (53.3%), y la sustitución ortográfica (48.1%).
El 98% de los alumnos de sexto de primaria comete por lo menos un error de acentuación.	El 96.3% de los estudiantes omitió tildes, y el 12.6% tildó incorrectamente.
De los errores de acentuación, el más frecuente es la omisión de la tilde en palabras agudas, el cual constituye poco más de 50% del total y el 19.6% en palabras graves.	Dentro del error de omisión de acentos, las palabras donde más se omitieron tildes fueron las palabras agudas con un 43.53%, seguidas de las palabras graves, con un 40.74%.
El error más común relacionado con la transparencia grafemática es el uso de s-c-z (7.7%). En dificultad le sigue el uso de b-v (7%).	Dentro de las sustituciones ortográficas, el error que se presenta en más escritos es el de c por s, con un 28.5%, seguido de la b por v, con un 20.36%.
El 54% de los alumnos comete, por lo menos, un error de segmentación incorrecta de palabras. El error más común es el de hiposegmentación (10.8%).	En el rasgo de separación incorrecta de sílabas, en el 97% de los escritos no se detectaron errores. En el 34.8% de los escritos se unieron palabras.
La hipersegmentación representa 6.5% del total de errores.	El 26.7% de los niños dejó al menos en una palabra, espacios entre las letras.
El 50% de los alumnos cometió, al menos, un error en el uso correcto de mayúsculas.	En el 77% de los escritos hubo sustitución de mayúsculas por minúsculas y/o viceversa.
El 49% de los alumnos de sexto de primaria comete, por lo menos, un error en el uso de la letra h, y prácticamente en todos los casos se debe a la omisión de esta letra.	Del 26.7% que cometieron error de omisión ortográfica, el 78.78% fueron omisiones de la letra h al inicio de palabra.

	<p>El 45.2% de los alumnos comete, por lo menos, un error de omisión, adición y/o cambio de letra.</p> <p>En esta categoría, el error más común de los alumnos de sexto de primaria es la omisión de letras (5.6%), dentro de éste, el subtipo de error más frecuente es la omisión vocálica.</p> <p>Le sigue en frecuencia el cambio de letras; dentro de éste, el subtipo de error más frecuente es el cambio de consonante por otra.</p> <p>Dentro de la adición, el error más frecuentes es el de añadir una consonante al final de la sílaba.</p>	<p>El 53.3% cometieron errores de omisión, el 36.3% de adición y el 45.2%.</p> <p>En estos tres rasgos, predominó el tema de las consonantes en los porcentajes más altos.</p> <p>Dentro de la omisión, lo más frecuente, con un 51.25%, fue que se omitieran consonantes.</p> <p>En cuanto a la adición, el 45.45% añadió consonantes.</p> <p>En sustitución, la mayoría, representada por un 38.97%, sustituyó una consonante por otra.</p>
Bedwell, Biedma, Hernández, Lucchini, Molina y Sotomayor (2013)	<p>Una tercera parte de los alumnos consideró la instrucción para desarrollar la narración.</p> <p>Las mujeres redactaron en promedio 184 palabras, mientras que el promedio de los hombres alcanzó 159.</p>	<p>Todos los estudiantes siguieron la temática del día perfecto, no obstante, sólo el 35.6% de los niños escribieron más de 10 renglones.</p> <p>Las niñas redactaron en promedio 92 palabras, mientras que el promedio de los niños fue de 76.</p>
Benítez, (2009)	<p>El único conector encontrado fue “entonces”, con el que se marcó la transición de un evento a otro.</p> <p>El 100% de los escritos mostró múltiples errores de puntuación y ortografía.</p> <p>El 96% tituló su texto</p>	<p>Las palabras “también” y “después” fueron las más repetidas, al aparecer en más de cinco texto en más de cinco ocasiones en cada uno.</p> <p>En más del 96% de los escritos hubo al menos un error de acentuación.</p> <p>El 95.6% de los alumnos no tituló su escrito.</p>
Sotomayor, Molina, Bedwell y	<p>El 55% de los errores ortográficos corresponde a la carencia de tildes.</p>	<p>Más del 96% de los niños omitió al menos una tilde en su escrito.</p>

Hernández (2012)	El 31% de los errores ortográficos corresponde al uso incorrecto de grafías.	Casi la mitad de los niños cometió un error de sustitución ortográfica.
	En la categoría “tildación general”, se registró una mayor ausencia de tildes en el caso de palabras agudas.	Las palabras donde más tildes se omitieron fue en las agudas.

Como se puede observar en la tabla 21, la mayoría de los resultados son muy semejantes. A pesar de que existe una diferencia de seis años entre cada estudio, no se nota un avance en alguno de los rasgos (claro, sin olvidar que la muestra del INEE fue nacional). Destaca la similitud entre los resultados en omisión de acentos y faltas de ortografía en general, rasgo que parece ser el más recurrente en los escritos.

Caracterización de la escritura

Análisis por clusters. Este tipo de análisis, permitió describir las características que comparten en común aquellos grupos que obtuvieron los mejores y peores puntajes, así como identificar aquellas semejanzas que comparten los integrantes del grupo donde se concentró la mayoría de los escritos. En la tabla 22 puede observarse lo mencionado. Los datos marcados en color verde indican que ese cluster tuvo la mejor puntuación en ese rasgo, por el contrario, los marcados en rojo representan la peor puntuación. En la figura 44 se puede observar que el número de clusters fue el requerido para llegar a una confiabilidad justa.

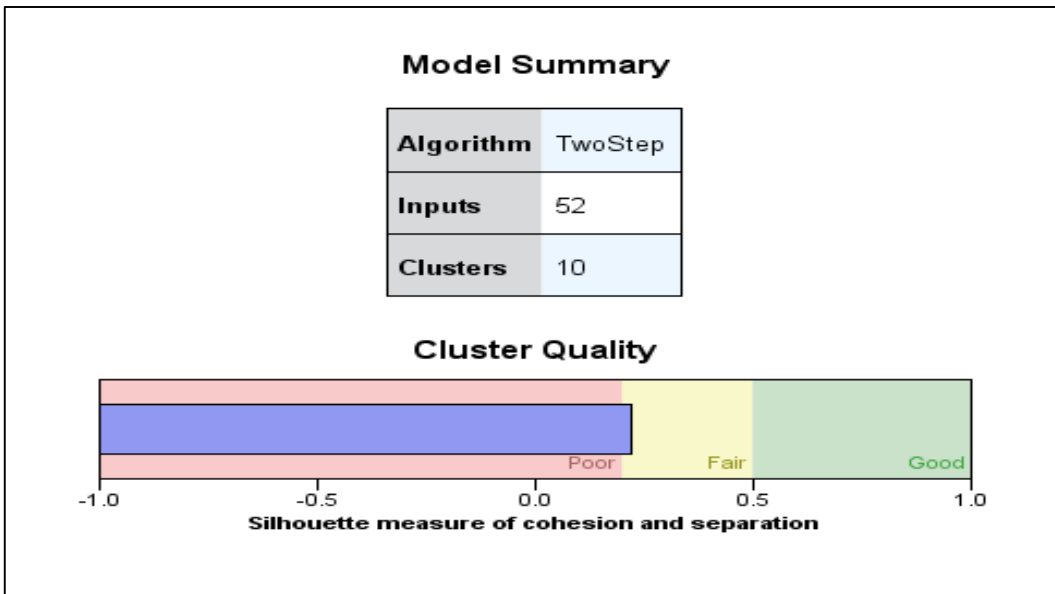


Figura 44. Calidad de ajuste del cluster

Tabla 22

Resultados de análisis cluster con datos cuantitativos y cualitativos

Cluster	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distribución										
Número	24	6	11	26	5	8	12	22	10	11
Porcentaje	17.8%	4.4%	8.1%	19.3%	3.7%	5.9%	8.9%	16.3%	7.4%	8.1%
Escuela										
CT	82.8%	10.3%	0.0%	0.0%	0.0%	6.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
IBSM	0.0%	5.9%	17.6%	70.6%	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
RR	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	22.7%	25.0%
JG	0.0%	0.0%	17.9%	7.1%	10.7%	21.4%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%
Turno										
Matutino	26.4%	5.5%	12.1%	28.6%	5.5%	8.8%	13.2%	0.0%	0.0%	0.0%
Vespertino	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	22.7%	25.0%
Municipio										
Rosarito	0.0%	3.2%	17.7%	41.9%	8.1%	9.7%	19.4%	0.0%	0.0%	0.0%
Tecate	32.9%	5.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	0.0%	30.1%	13.7%	15.1%
Gusto por la lectura										
Nada	50.0%	0.0%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	16.7%	0.0%
Algo	16.3%	5.0%	5.0%	21.3%	5.0%	7.5%	7.5%	22.5%	10.0%	0.0%
Mucho	16.3%	4.1%	12.2%	18.4%	2.0%	4.1%	12.2%	6.1%	2.0%	22.4%
Palabras	91.54	63.67	107.91	85.5	122	67.63	56.58	71.95	87.7	107.73
Renglones	12.38	11.17	12.91	11.27	12.4	9.88	9.08	10.82	12	14
SO	0.67	0	2.18	0.42	6	2.88	1.75	1.45	4.5	1.73
OO	0.17	0.17	0.64	0	0.6	1	0.42	0.36	1.4	0.55
OA	6.63	3.67	10	6.42	7.2	4.5	4.5	5.77	8.8	10.91
TI	0.13	0	0.45	0.23	1	0	0	0	0.2	0.45
OSP	2	2.5	5.45	1.04	6.8	4.88	3.75	6.18	7.6	7.73
SMm	3.83	5.83	5.55	1.81	31.2	7.63	8.92	6.41	15.2	7.36

SIS	0	0	0	0.04	0	0	0.08	0.05	0.3	0
A	0.13	0.33	0.64	0.23	3	0.75	0.33	1.45	0.9	1.18
T	0.04	0.17	0.09	0.08	1.6	0	0	0.23	0	0.36
O	0.38	0.67	1	0.42	7.4	1.63	0.67	1.73	2	1.82
S	0.42	0.33	0.55	0.23	6.2	1.38	0.58	0.91	3.7	1.64
I	0	0	0	0	2.6	0	0	0	0	0
U	0.5	0.17	1.27	0.38	4	0.75	0.92	1.14	2.9	0.55
EEL	0.29	0.17	0	0.15	2.4	0.5	0.33	0.59	2.9	0.18
PI	0	0	0	0	0.6	1.25	0	0	0.2	0
D	0.04	0	0.18	0.08	0.4	1.25	0.08	0.82	0.1	0.18
EG	0	0.17	0.09	0.08	0.4	0.25	0	0	0.3	0.27
EN	0	0	0.18	0.12	1.6	0.13	0.25	0.45	0.5	0.09
EP	0	0	0	0	0	0.13	0	0	0	0.09
EC	0	0	0	0.12	0.8	0.25	0	0.27	0.5	0.27
R	0.88	0	3.91	1.15	0.8	0	0	0.86	1.9	3.27
B	0.04	0.5	0.64	0.15	2	1.13	0.67	0.45	1.1	1
Título										
Sí	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	0.0%	16.7%	16.7%
No	18.6%	2.3%	8.5%	20.2%	3.9%	6.2%	8.5%	17.1%	7.0%	7.8%
Extraespacios										
Sí	0.0%	12.2%	0.0%	19.5%	0.0%	4.9%	17.1%	31.7%	4.9%	9.8%
No	25.5%	1.1%	11.7%	19.1%	5.3%	6.4%	5.3%	9.6%	8.5%	7.4%
Escritura inclinada										
Sí	5.5%	1.8%	7.3%	1.8%	1.8%	1.8%	21.8%	27.3%	18.2%	12.7%
No	26.3%	6.3%	8.8%	31.3%	5.0%	8.8%	0.0%	8.8%	0.0%	5.0%
Caligrafía										
Poco clara	37.5%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Clara	19.3%	6.0%	2.4%	10.8%	3.6%	4.8%	10.8%	22.9%	12.0%	7.2%
Muy clara	11.4%	2.3%	20.5%	38.6%	2.3%	0.0%	6.8%	6.8%	0.0%	11.4%

A partir de la tabla 22, puede determinarse que:

- El cluster que presentó mejores resultados fue el número dos, el cual está conformado por seis estudiantes que escribieron el mínimo de renglones requerido y un promedio de 63 palabras. Este grupo no obtuvo ninguna mala puntuación, solamente ocupó el segundo lugar en escribir menos.
- Un dato interesante es que, en el cluster donde se concentró el mayor número de alumnos fue en el uno, el cual fue el segundo mejor, no obstante, es el grupo donde se encuentra un 50% de estudiantes que respondió que no le gusta leer en lo absoluto. Por otro lado, el promedio de palabras de este cluster fue mayor al de las mejores puntuaciones, con 91 palabras.
- El cluster con las peores puntuaciones fue el quinto, conformado por cinco personas (fue donde hubo menos alumnos). Este grupo obtuvo los resultados más altos: sustitución ortográfica, tilde incorrecta, sustitución de mayúsculas por minúsculas, adición, transposición, omisión, sustitución, inversión, unión, error de género y barbarismos. No obstante, fue el cluster con el promedio más alto de palabras, con 122.

Aprendizajes esperados

Con base en la tabla 14, *Aprendizajes esperados y criterios de evaluación con los que se relacionan*, y considerando los resultados antes mostrados, se realizó la tabla 23. En ésta se reúne información sobre cada uno de los aprendizajes esperados en función del rasgo evaluado para ver en qué medida los resultados brindan elementos para considerar que un aprendizaje ha sido o no dominado en función de los resultados.

Tabla 23

Relación entre los aprendizajes esperados referentes a la escritura y los resultados de la evaluación de los escritos

Aprendizaje esperado	Grado	Categoría con la que se evaluó	Rasgo con el que se evaluó y su número en la lista de cotejo	Resultados
1. Escribe títulos de cuentos	1ero	Estructura	Incluyó un título (28)	<ul style="list-style-type: none"> • El 95.6% de los niños no pusieron título a sus ensayos
2. Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones.	2do	Gramática y cohesión	Número de adjetivos utilizados (rasgo 25)	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los textos analizados se utilizó al menos un modificador • El 50.05% de los modificadores fueron adjetivos posesivos y el 35.89%, adjetivos calificativos
3. Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos.		Gramática y cohesión Vocabulario	Escribió expresiones repetidas en más de una ocasión, en el mismo párrafo (19)	<ul style="list-style-type: none"> • En un 25.2% de los escritos se dieron repeticiones
4. Utiliza palabras que indican secuencia temporal.		Gramática y cohesión	Número de palabras que indican orden temporal (27)	<ul style="list-style-type: none"> • Casi en el 35% de los escritos no fueron utilizadas palabras que indicaran orden temporal
5. Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.		Grafía	- Toda la categoría	<ul style="list-style-type: none"> • Principalmente: En sustitución ortográfica un 48.1% cometió errores. En omisión ortográfica un 26.7% cometió errores En omisión de acentos un 96.3% omitió tildes Omisión de signos de puntuación un 75.6% omitió al menos un signo En sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa un 77% cometió errores
6. Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos.		Gramática y cohesión	Número de errores de género Cantidad de errores de número (21 y 22)	<ul style="list-style-type: none"> • El 91.1% no cometió errores de género y el 83% no cometió errores de número

7. Emplea adjetivos para la descripción de paisajes.		Gramática y cohesión	Número de adjetivos utilizados (25)	<ul style="list-style-type: none"> • El 50.05% de los modificadores fueron adjetivos posesivos y el 35.89%, adjetivos calificativos
8. Emplea listas y tablas para organizar información.		Estructura	Usa numerales o viñetas (35)	<ul style="list-style-type: none"> • El 94.8% no utilizó numerales o viñetas
9. Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.		Grafía	- Toda la categoría	Ocurre lo mismo que en el aprendizaje número cinco
10. Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión.	3ero	Estructura	Información no especificada en la tabla de rasgos	
11. Emplea signos de interrogación y admiración [sic], y guiones.		Grafía	Cuáles signos de puntuación utilizó y en cuántas ocasiones (16)	<ul style="list-style-type: none"> • En ninguno de los escritos se utilizaron signos de interrogación, exclamación ni guiones.
12. Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones.		Grafía	Información no especificada en la tabla de rasgos	
13. Separa palabras de manera convencional.		Grafía	Separación incorrecta de sílabas (7)	<ul style="list-style-type: none"> • En el 97% de los escritos no se detectaron errores
14. Emplea el orden cronológico al narrar.		Gramática y cohesión	Número de palabras que indican orden temporal (27)	<ul style="list-style-type: none"> • Casi en el 35% de los escritos no fueron utilizadas palabras que indicaran orden temporal
15. Usa palabras y frases que indican sucesión, y		Gramática y cohesión	Número de palabras que indican orden temporal (27)	<ul style="list-style-type: none"> • Casi en el 35% de los escritos no fueron utilizadas palabras que indicaran orden temporal

palabras que indican causa y efecto.				
16. Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo.		Gramática y cohesión	Número de adjetivos utilizados (25)	<ul style="list-style-type: none"> • El 50.05% de los modificadores fueron adjetivos posesivos y el 35.89%, adjetivos calificativos
17. Utiliza mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o párrafo.		Grafía	Omisión de signos de puntuación (concretamente los puntos) (5)	<ul style="list-style-type: none"> • De los signos omitidos, un 13.30% fueron puntos • El 10.4% no utilizó signos de puntuación
18. Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos.	4to	Gramática y cohesión	Información no especificada en la tabla de rasgos	
19. Emplea adjetivos y adverbios al describir personajes, escenarios y situaciones en una narración.		Gramática y cohesión	Número de adjetivos utilizados Número de adverbios utilizados (25 y 26)	<ul style="list-style-type: none"> • El 50.05% de los modificadores fueron adjetivos posesivos y el 35.89%, adjetivos calificativos • El 14.06% de los modificadores utilizaron fueron adverbios de cantidad
20. Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.	5to	Estructura Grafía	Número de párrafos Número de oraciones por párrafo Número de oraciones simples Número de oraciones compuestas (31-34)	<ul style="list-style-type: none"> • El 78.51% de los escritos está compuesto por un solo párrafo, de los cuales, el 43.79% está construido por una sola oración • La mayoría de los textos están compuestos de entre 10 y 14 oraciones, sobresaliendo los 11 renglones con un 35.6%. • Un 44.4% de los escritos estuvieron conformados por una sola oración
21. Describe personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios.		Vocabulario	Información no especificada en la tabla de rasgos	
22. Usa oraciones compuestas al escribir.	6to	Estructura	Número de oraciones compuestas (34)	<ul style="list-style-type: none"> • El 54.8% de los escritos están conformados por una oración compuesta.
23. Redacta párrafos usando primera y tercera persona.		Gramática y cohesión	Número de errores en persona (23)	<ul style="list-style-type: none"> • El 98.5% de los estudiantes no cometieron errores en persona.

24. Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.		Gramática y cohesión Estructura	Número de palabras que indican orden temporal Usa numerales o viñetas (27 y 35)	<ul style="list-style-type: none"> • Casi en el 35% de los escritos no fueron utilizadas palabras que indicaran orden temporal • El 94.8% no utilizó numerales o viñetas
25. Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados.		Gramática y cohesión	Errores de conjugación (24)	<ul style="list-style-type: none"> • El 88.1% de los estudiantes no cometieron errores de conjugación
26. Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario.		Vocabulario	Vocabulario soez, expresiones coloquiales, repeticiones y barbarismos (17-20)	<ul style="list-style-type: none"> • En un 25.2% de los escritos se dieron repeticiones, mientras que los barbarismos se encontraron en el 31.1% de los textos • En el 81.5% de los escritos no se presentaron expresiones coloquiales • En ninguno de los textos se utilizó vocabulario soez
27. Utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético.		Vocabulario	Información no especificada en la tabla de rasgos	

Los nueve aprendizajes esperados que se considera se están logrando son: 1. Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones. 2. Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos. 3. Emplea adjetivos para la descripción de paisajes. 4. Separa palabras de manera convencional. 5. Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo. 6. Emplea adjetivos y adverbios al describir personajes, escenarios y situaciones en una narración. 7. Redacta párrafos usando primera y tercera persona. 8. Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados. 9. Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario.

Sobre los aprendizajes anteriores, se puede observar que cuatro de ellos se refieren al empleo de modificadores, principalmente de adjetivos, para elaborar descripciones. Esto podría indicar que en el Acuerdo 592 se le da prioridad al recurso de la descripción al momento de realizar un texto.

Los siete aprendizajes que se considera que no se están logrando son:

1. Escribe títulos de cuentos.
2. Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.
3. Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.
4. Emplea signos de interrogación y admiración y guiones.
5. Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.
6. Usa oraciones compuestas al escribir.
7. Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.

A pesar de que el número de los aprendizajes esperados que se consideraron cumplidos es mayor al de los que no lo fueron, se puede observar que, en aquellos donde no se dio un logro, se presentaron problemas más graves, ya que, se refieren a conocimientos básicos que deben aplicarse a un escrito, tales como tener buena ortografía, usar oraciones tanto simples como compuestas y así poder organizar un texto en párrafos.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo general de la presente investigación fue explorar si se están cumpliendo los aprendizajes esperados relacionados con la escritura que marca el Plan de estudios del 2011 a través de un análisis de textos escritos por estudiantes de sexto año de primaria de los municipios de Tecate y Rosarito, en Baja California, México. Con base en los resultados de la tabla 23 del capítulo anterior, *Relación entre los aprendizajes esperados referentes a la escritura y los resultados de la evaluación de los escritos*, se puede afirmar que se dio cuenta del 59.2% de los aprendizajes esperados, ya que, de los 27, se consideró que nueve sí se están cumpliendo, siete no, y sobre once no se pudo dar una respuesta clara por falta de elementos.

Lo anterior, pudo deberse a la forma tan general de redacción que tienen muchos de los aprendizajes esperados; al no ser específicos, resulta complicado elaborar ítems para medir su nivel de logro. Aunado a ello, en los aprendizajes que se refieren a la escritura, naturalmente la *práctica social del lenguaje* (como la nombra el currículo) implica que el estudiante escriba. Formular ítems que evalúen la escritura, sin evaluar un escrito, limita a evaluar aspectos teóricos sobre la escritura, y no de su ejecución en sí. No obstante, como se mencionó en la revisión de la literatura al hablar de la evaluación de procesos, evaluar un producto terminado requiere menos tiempo que evaluar el proceso. Quizá es por eso que, de entre las opciones, los docentes prefieran evaluar con exámenes de opción múltiple antes que evaluar un escrito, y, por esa misma razón, antes que evaluar el proceso.

Un aspecto que pudo observarse en el análisis cluster fue que, el hecho de escribir más no garantiza que el estudiante escriba correctamente o mejor, y probablemente no esté relacionado con que al estudiante no le guste escribir. Lo

anterior se respalda en que, el cluster con peores puntuaciones fue el que obtuvo el promedio más alto de palabras en sus escritos, que fue poco más del doble del promedio de palabras del mejor cluster. Podría pensarse que lo anterior se debió a que, al escribir más, los estudiantes tuvieron más “oportunidad” de equivocarse. Sin embargo, se cree que fue más por una cuestión de practicidad, es decir, que los alumnos que obtuvieron mejores resultados escribieron el mínimo necesario y se concentraron en responder estrictamente lo que se les solicitó y comunicar ese mensaje; mientras que, los estudiantes del peor cluster, se vieron en la necesidad de usar más palabras para tratar de expresar su mensaje. Asimismo, como se vio en el grupo uno (el segundo mejor cluster), tampoco el gusto por la lectura influyó en las puntuaciones, pues la mitad de los alumnos que respondieron que leer no les gustaba, obtuvieron promedios altos.

Anteriormente se habló de la definición de aprendizajes esperados, hay que recordar que en cuanto a su función, el Acuerdo 592 menciona que “gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias” (pág. 14); por eso, es importante que los docentes presten especial atención a comprobar su logro en cada estudiante. Más adelante, en el mismo Acuerdo, se dice que la evaluación de los aprendizajes esperados es lo que permite tener evidencias y elaborar juicios relacionados a lo que el estudiante logra aprender a lo largo de su trayectoria académica.

En el Acuerdo 592 se menciona que la parte de la evaluación es muy importante, incluso, invita al docente a evaluar a través de: rúbricas, listas de cotejo,

observación directa, anecdotarios, distintos tipos de pruebas, esquemas, mapas, portafolios, entre otros. Sin embargo, no se presenta ningún ejemplo donde se utilicen esos instrumentos o no se explica a detalle cómo o en qué ocasiones serviría mejor alguno de ellos. Por lo tanto, el docente tiene la tarea de realizar sus propios instrumentos y adecuarlos a tareas específicas, es entonces cuando recae una mayor responsabilidad en ellos, además, esto es bajo el supuesto de que los docentes dominan el tema de la elaboración de material evaluativo.

Los docentes requieren esquemas evaluativos que le sean de utilidad para identificar en qué medida los aprendizajes esperados de cada alumno han sido alcanzados. A pesar de que el presente trabajo se concentró en la revisión de un producto terminado, en el currículo se contemplan también los procesos, por lo que, el docente necesita pautas específicas para ambas situaciones. Con la lista de cotejo que se utilizó en la revisión de los escritos, se espera aportar un instrumento que ayude al docente, al menos en la parte específica de evaluar errores de la escritura cuando se tiene un producto terminado.

Respecto al tema de la evaluación formativa, aspecto que se remarca de manera enfática dentro del Acuerdo 592, se mencionó que el docente debe compartir con estudiantes y padres de familia o tutores aquello que los alumnos deben aprender y los criterios con los que serán evaluados. También, cae en responsabilidad del profesor entregar no sólo una calificación, sino que esté acompañada de una propuesta. Por otro lado, se recomienda que las partes involucradas (maestros, padres de familia y alumnos) estén en constante comunicación. Aquí la pregunta sería si existen los espacios para que esa comunicación sea realmente constante. Si en el mismo Acuerdo se marca la

importancia de que exista ese diálogo, quizá también debería incluir más actividades que involucren a los estudiantes y sus padres.

Retomando la respuesta que se le dio a los aprendizajes esperados, quizá haber podido hablar del logro de casi el 60% de ellos no pareciera dar una idea completa de su cumplimiento a través de los escritos de los niños. No obstante, hay información que se mencionó en la revisión de la literatura que puede completar los resultados obtenidos; primeramente, en el segundo estándar curricular que habla de la producción de textos escritos, concretamente el que se refiere a los estudiantes que cursan sexto año de primaria. En ese apartado se habló de las cualidades que un estudiante en esa etapa debería dominar en cuanto a la producción de textos, de las que puede destacarse: que comunique ideas claras, emplee diversos recursos lingüísticos y literarios al escribir, organice su escritura en párrafos estructurados usando la puntuación correspondiente y que emplee una ortografía convencional. Los resultados reflejaron claramente que los errores en puntuación y ortográficos son problemas recurrentes, así como el no saber utilizar oraciones simples, compuestas y párrafos que dividan la información. La falta de esas habilidades no hace posible presentar ideas de una manera clara, por lo que puede afirmarse que el perfil de estudiante que se plantea en el Acuerdo 592 está alejado de lo que realmente es (al menos en el área de escritura).

Tratando de responder a la pregunta de ¿por qué la ortografía sigue siendo un rasgo donde, los estudios referentes a ella no demuestran que haya una mejoría en general? se han detectado dos posibles razones a partir de la revisión de la literatura. La primera es el sistema ortográfico del español es catalogado como transparente, como lo mencionaron Defior y Escoia (2005). Esto podría llevar a que

las personas caigan en una especie de “comodidad”, y pensar que no es tan necesario escribir correctamente una palabra, si igual su significado “se entiende”. Fonológicamente así es, el analizar el contexto facilita saber el significado correcto de una palabra a pesar de estar escrita de manera incorrecta; por ejemplo: si una persona le dice a otra por escrito que desea verle para hacerle entrega de una invitación porque se va a “cazar” con su prometido o prometida, inmediatamente la segunda persona va a discernir que se trata de “casar”, que se refiere a un enlace matrimonial y no a la actividad de cazar animales. Y esto lleva a la segunda posible razón: la falta de interés por escribir bien. Precisamente porque tenemos un sistema transparente donde hay una correspondencia entre el sonido de la palabra y la forma en la que se escribe, se puede llegar a pensar ¿para qué perder el tiempo en reglas ortográficas si de igual manera mi mensaje se entiende? Pero, son ideas que deben de desaparecer, se debe crear consciencia de que en realidad la ortografía y el escribir correctamente en general, siempre va a ser una cualidad apreciada tanto en el ámbito académico como en el laboral y social, como lo mencionaron Camps et al. (2007), “Para el niño [en realidad para cualquier persona], sólo tendrá sentido aprender ortografía si ésta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no sólo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Sólo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria” (p. 9)

Después de observar los resultados, gráficas, tablas y análisis, probablemente la pregunta que seguiría es ¿por qué los estudiantes escriben de esa forma? Y más adelante podría surgir el cuestionamiento de ¿qué hacer para que la escritura de los niños mejore? Aunque responder a esas preguntas no fue el

objetivo de este estudio, los mismos resultados y algunos autores en la revisión de la literatura, dieron una idea de por qué hay tantos problemas en la escritura y qué podría hacerse para ayudar a que los estudiantes escriban mejor. En este apartado, se presentarán conclusiones relacionadas con esas interrogantes.

Solé (2001) habló de que, hay docentes que pretenden evaluar aspectos como: originalidad, cohesión y coherencia en los textos pero, se centran en valorar aspectos fundamentalmente ortográficos de los textos que producen sus alumnos. Lo anterior, podría resultar confuso, ya que, a pesar de ser el rasgo más evaluado, la ortografía también es el rasgo que presenta el mayor número de errores. Quizá esta situación se deba a que, como dijo Rico (2008), “La ortografía es una disciplina árida, difícil por su contenido y poco atractiva por la metodología empleada tradicionalmente para enseñarla” (p.1). Aunado a lo anterior, en el estudio de Rico se aseguró que el problema también es que el docente no enseña correctamente la escritura porque ni el mismo sabe hacerlo. En su estudio con estudiantes de magisterio como participantes, se dio cuenta de que a pesar de que los alumnos afirmaron que para ellos era muy importante la ortografía, en la parte escrita no tuvieron buenos resultados.

Otro motivo por el cual se piensa que para los estudiantes es difícil escribir bien, es que no escriben lo suficiente. Rotta y Huser (1995) señalaron que poner a los niños escribir más, es la clave, ya que, la escritura es constructiva y la mejor manera de aprender es “aprender haciendo”.

Una explicación más podría ser el que la enseñanza de la ortografía se ve como algo aislado de la enseñanza de la escritura, cuando ambos conocimientos deberían impartirse a la par. Como señalaron Camps et al. (2007), no pueden

separarse esos conocimientos, ya que la ortografía forma parte de la lengua escrita, y afirman que, si desde los primeros años se separan, será muy difícil más adelante explicarle al estudiante que sí era importante la ortografía.

Casi la mitad de los estudiantes tuvieron errores de sustitución ortográfica en sus escritos, sobresaliendo la sustitución de *s* por *c*, en primero lugar, y de *b* por *v*, en segundo. Que se hayan cometido tantos errores de este tipo, pudo deberse a que los estudiantes recurren más a la parte fonológica que a la parte ortográfica al escribir. Defior y Escoia (2005) explicaron que se debe a que, la ortografía del castellano, es uno de los sistemas catalogados como transparentes debido a que “representa en primer lugar la fonología de la lengua en detrimento de la morfología” (p.59). Signorini y Borzone (2003) también afirmaron que el conocimiento ortográfico de los niños es incompleto, y que al escribir, recurren más a la estrategia fonológica porque les parece más sencillo.

Un factor que podría ayudar a que existan menos errores es identificar exactamente el tipo de errores que se están cometiendo. Pujol (2010), además de apoyar el argumento de que se recurre más a la fonología para escribir que al conocimiento ortográfico, señaló que la importancia de identificar los tipos de errores que sólo de esa manera pueden buscarse las estrategias adecuadas para tratar de erradicarlos. Como ejemplo de lo anterior, Pujol habló del error en el uso de *i* por *y* en una palabra como “estoi” y de la confusión de *b* y *v* en varca o nabegar; para el primer caso, hay una regla ortográfica específica sobre el uso de la *y* al final de palabra, sin embargo, en el segundo caso, la persona debe apelar a su memoria ortográfica. Esto último, es otro motivo para escribir y leer con más frecuencia, pues, como bien apuntaron Defior y Escoia (2005), “La probabilidad de que la

representación ortográfica de una palabra sea almacenada en el léxico ortográfico depende del número de encuentros con ella” (p. 14).

Como se mostró en la revisión de la literatura, y a través de la Tabla 21, “Comparación de resultados de trabajos previos con los de este estudio”, los resultados que se obtuvieron en cada uno de los estudios mencionados fueron muy similares a los de la presente investigación en varios aspectos, principalmente en lo que refiere a la ortografía. Por ejemplo, empezando por las investigaciones del INEE tanto la del 2005 como la del 2008. En la primera se observó que 5 de cada cien alumnos escribieron textos con menos de tres faltas de ortografía, mientras que en este trabajo se refleja que más del 96% de los estudiantes tuvieron al menos un error ortográfico. En la investigación del 2008, se demostró que el 98% de los alumnos de sexto de primaria cometió por lo menos un error de acentuación, mientras que en este estudio poco más del 96.3% de los estudiantes omitió tildes, y el 12.6% tildó incorrectamente. Dentro de esos errores de acentuación, hay que mencionar que tanto en los resultados del 2008 como en los del 2015 se observó que las palabras donde más se omiten tildes es en las agudas, con más del 50% y un 43.53% respectivamente. Esas cifras probablemente no reflejan un resultado esperado, pues, quizá sería más lógico que hubiera más problemas en palabras graves, por tener una regla de acentuación más compleja que las agudas (las cuales se acentúan cuando terminan en n, s ó cualquier vocal), esdrújulas y sobreesdrújulas (ambas se acentúan siempre).

La tabla mencionada en el párrafo anterior, permitió identificar que, de las cuatro categorías evaluadas, hubo más problemas en la categoría de “grafía”, seguida de “estructura”; en “gramática y cohesión” y “vocabulario”, los problemas

fueron pocos. En la categoría de grafía se encuentran los errores de regla y específicos, y precisamente también es la categoría de la cual se presentaron más resultados en los trabajos previos, pues la mayoría de los estudios se enfocaron en aspectos ortográficos. En otras palabras, la ortografía es el rasgo más evaluado, tradicionalmente es el que más se evalúa por los docentes, por lo que se esperaría que los estudiantes no cometieran tantas faltas de ortografía por estar más familiarizados con él, no obstante, es el rasgo que más errores presentó. El motivo de lo anterior, podría ser que los docentes sí identifican los errores pero no se detienen a corregirlos y trabajarlos con los estudiantes. Entonces, si se evalúa constantemente y parece que no hay una mejora en esta área, parece una señal para replantear la forma en la que se está tanto enseñando como evaluando la ortografía. Lo anterior, es otro de los motivos por los que se deben seguir evaluando estos aspectos lingüísticos, pues hay evidencia de que los estudiantes no los dominan. ¿Cómo evaluar rasgos como congruencia, coherencia o estilo cuando aún hay problemas en aspectos como errores de regla, específicos y gramaticales?

Debe decirse que, en un principio, se presentó la duda de si una revisión que contemplara mayormente la evaluación por errores iba a dar la información suficiente o significativa sobre la escritura de los estudiantes de sexto grado. La respuesta fue que, si bien existen otros tipos de análisis que habrían podido dar otro tipo de información, es importante detectar este tipo de errores primero, pues, recordando lo que dijeron Gutiérrez et al. (2010), la ortografía “contribuye a salvaguardar el idioma y con esto, nuestra identidad” (p.2). No hacer una revisión de los errores, pasarlo por alto y enfocarse en temas como, por ejemplo, organización o fluidez de las ideas (rasgos que también son esenciales en la

escritura, como cada uno de los elementos que contemplan una buena escritura) sería como si una persona que está aprendiendo a leer no pudiera pronunciar correctamente ciertas palabras y en lugar de detenerse a practicarlas, continuara leyendo sin ver cuál es el problema con esas palabras que le son difíciles de pronunciar. Asimismo ¿cómo evaluar fluidez si el estudiante no sabe ni siquiera discernir entre una oración compuesta y una simple?

Por lo expresado en el párrafo anterior, se considera que, independientemente del análisis en escritura que desee realizarse, se considere a la evaluación por errores como la base, pues no solamente aporta evidencia de los propios errores sino que también son indicadores de problemas concretos. Sobre lo anterior, está la definición de Macotela et al. (2008) sobre la clasificación de los dos tipos de errores, mencionaron que los errores de regla son un indicador de que existe un manejo deficiente de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico, mientras que los errores específicos indican que la persona presenta dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere estímulos que se le presentan. Como se puede observar, la evaluación por errores va más allá de demostrar la ausencia o presencia de un rasgo en particular.

5.1 Aportaciones del estudio

Se considera que las principales aportaciones de este estudio son las siguientes:

- Haber hecho un estudio que considerara el Plan de Estudios del 2011, y que relacionara la evaluación de la escritura con el logro de los aprendizajes esperados estipulados en él. Lo anterior posibilita presentar elementos para considerar qué partes del currículo podrían replantearse y así obtener mejores resultados o

simplemente para presentar información acerca de cómo funciona el currículo en la práctica.

- La elaboración de una lista de cotejo que contempló aspectos del currículo y distintos tipos de error. Sin dejar de lado que, se elaboró para un ítem específico y estuvo condicionada por el tipo de texto solicitado.
- Ofrecer información acerca del logro de los aprendizajes esperados relacionados con la escritura.
- Dar a conocer los errores en la escritura más cometidos por los estudiantes, para que docentes, padres de familia y todos aquellos que podrían estar interesados, conozcan en qué áreas hay que prestar más atención.
- El estudio del INEE (2008), fue una evaluación a gran escala que contempló una muestra a nivel nacional en México, donde el número de estudiantes evaluados de sexto año fue de 9,482; mientras que, en este estudio, la muestra fue de 135 escritos de dos municipios. No obstante, a pesar de la diferencia entre el tamaño de las muestras y de los seis años transcurridos entre cada estudio, pudo observarse que los resultados de ambos fueron muy similares, brindando así la posibilidad de concluir que quizá los problemas en la escritura siguen siendo los mismos, pues no se nota un avance en alguno de los rasgos, situación que podría indicar que se necesitan nuevas estrategias de enseñanza. Es probable que el currículo no esté funcionando de forma apropiada, o mejor dicho, que no brinda la información y herramientas necesarias para tratar de asegurar el dominio de los contenidos y aprendizajes esperados que en él mismo se marcan.

5.2 Limitaciones y sugerencias

Las limitaciones y sugerencias que surgen de este estudio, pueden dividirse en aquellas que se refieren al proceso del mismo y en aquellas que se consideraron una vez que concluyó la redacción de los resultados. Se espera que este apartado sea de utilidad para futuros estudios con características similares a este.

- El instigador verbal que se utilizó para obtener una muestra de la escritura de los niños, se presentó junto con un examen teórico de 33 ítems, en el cual, el instigador fue el ítem 34. Lo anterior se debió a que, como se explicó desde un inicio, el presente estudio formó parte de uno mayor. Esta situación pudo contribuir en que el estudiante escribiera de manera más apresurada a como lo haría normalmente. Se le pidió a los aplicadores de la prueba que indicaran al niño que empezara la prueba por el ítem 34, para que primero redactaran y dejaran las preguntas para el final. Sin embargo, quizá lo mejor hubiera sido seguir el orden de los ítems para que no tuviera en mente que debía apresurarse porque aún le faltaba la parte teórica. Se sugiere que, en estudios posteriores, se aplique solamente el ítem de ejecución, y, si se requiere hacer otro tipo de preguntas, de ser posible que se realicen en un momento distinto.
- Hay que dar un tiempo más amplio para la selección de las personas que evaluarán los escritos, más horas de capacitación para que dominen el instrumento con el que van a evaluar los textos y un mayor tiempo para que entreguen sus evaluaciones. Se cree que, de haber tenido más tiempo para cumplir con lo mencionado, quizá no habría sido necesario reducir la muestra que se tenía contemplada originalmente.

- Sobre la capacitación a los evaluadores, se sugiere que, de tener la posibilidad, la entrega de las evaluaciones se vayan haciendo semanalmente, para que haya tiempo de detectar errores en la evaluación o si hay evaluadores que requieren de más asesoría.
- Valdría la pena que los docentes y padres de familia consideraran poner a escribir más a los estudiantes; que los docentes lo hicieran al menos una vez a la semana y que el docente les haga las observaciones necesarias. Sólo a través de la escritura constante pueden detectarse los errores más urgentes de ser atendidos y trabajar en ellos para intentar corregirlos. Además de que el maestro evalúe de manera individual, sería bueno involucrar a los padres y a los mismos alumnos para que se califiquen entre ellos.
- La lista de cotejo que se elaboró para evaluar los textos en este estudio quizá no es la ideal para evaluar un texto dejado en clase debido a su extensión y a que se hizo con intenciones muy puntuales. No obstante, se considera que sí podría adecuarse para ser útil dentro del aula. Por ejemplo, para empezar, podría reducirse la extensión de la lista de cotejo, eliminando aquellos rasgos en los que casi no se cometieron errores y así quedarse con los más frecuentes, o con aquellos que al evaluador le parezcan más convenientes.
- Más que una sugerencia, se invita a todo investigador al que le interese el tema de la evaluación de la escritura, a aportar nuevos estudios en todas las áreas posibles: evaluación de textos, instrumentos para evaluar la escritura (principalmente en el aula), instrumentos que evalúen la escritura y estén alineados al currículo oficial, indagación de las causas de los errores en la escritura, el papel y logro de la escritura según el currículo, evaluación de la escritura en docentes que

imparten Español en cualquiera de sus niveles (Taller de Lectura y Redacción, Literatura, docentes en formación) y evaluación del proceso de la escritura.

5.3 Conclusiones

Con el objetivo de presentar un orden en las conclusiones, éstas se encuentran atendiendo a los objetivos específicos que se plantearon para esta investigación.

5.3.1 Identificación de aprendizajes esperados para ser evaluados y la elaboración de una lista de cotejo para evaluarlos. El primer objetivo específico que se planteó en este estudio fue el de identificar los aprendizajes esperados relacionados con la escritura en los seis grados de primaria y a su vez, que son susceptibles de ser evaluados a través de los escritos de los alumnos de sexto grado. Ese objetivo se realizó al elaborar una tabla en la cual se seleccionaron los aprendizajes que se evaluaron en este estudio (tabla 11, *Aprendizajes esperados que fueron seleccionados para ser evaluados*, presentada en “Etapas de la investigación”).

Para elaborar la tabla mencionada fue necesario realizar la selección en tres pasos. El primero de ellos, implicó hacer un listado con todos los aprendizajes esperados correspondientes a la asignatura de Español de primero a sexto grado. Lo segundo fue seleccionar aquellos aprendizajes que estuvieran relacionados con la ejecución escrita. Por último, de esos aprendizajes se seleccionaron aquellos que se consideraron que podrían evaluarse con una lista de cotejo, es decir, que su logro fuera claramente observable en los escritos de los estudiantes.

Una vez seleccionados los aprendizajes esperados, se elaboró la lista de cotejo, la cual se mostró en la tabla 16 del capítulo 4, *Lista de cotejo: Formato para los evaluadores de los escritos*. Los rasgos de esa lista, fueron seleccionados

tomando en cuenta dos consideraciones. La primera, fue atender a los aprendizajes esperados seleccionados de los que se habló en el párrafo anterior. La segunda, fueron rasgos que se incluyeron con base a la revisión de la literatura, los cuales fueron la inclusión de los errores de regla y errores específicos del IDEA, de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1999) y algunos aspectos considerados por Morales (2004). Con ello, se atendió al segundo objetivo específico, el cual implicaba elaborar una lista de cotejo alineada a los aprendizajes esperados, que permitiera evaluar los errores en escritura, así como otros aspectos tales como grafía, vocabulario, gramática y cohesión, y estructura.

5.3.2 Identificación y clasificación de errores en los escritos. El tercer objetivo específico consistió en identificar los tipos de error en escritos producidos por los alumnos y realizar una clasificación de ellos. Como se mostró en los trabajos previos, el INEE (2008) realizó un estudio en el cual se analizó la escritura, y uno de los análisis abordó específicamente a los errores. Para poder comparar los resultados del INEE con los de esta investigación, se realizó la tabla 21, *Comparación entre los resultados de trabajos previos y los de este estudio*, presentada en el capítulo anterior, se incluyeron resultados de ese estudio y datos de todos los trabajos previos mencionados en la revisión de la literatura.

5.3.3 Caracterización de la escritura. Como último objetivo específico de este trabajo, se planteó el caracterizar la escritura a partir del vocabulario, gramática y cohesión, grafía y estructura en los escritos producidos por los participantes. Para poder hablar de una caracterización, se analizó cada rasgo contemplado en la lista de cotejo de manera individual y se realizó un análisis cluster de dos pasos que se muestra en la tabla 22, *Resultados de análisis cluster con datos cuantitativos y*

cualitativos, presentada en el capítulo anterior. En ésta, se pudo observar que, de manera favorable, el cluster en el que se presentaron las peores puntuaciones también fue el que concentró un menor número de estudiantes; además, el mayor número de alumnos, se agrupó en el segundo mejor cluster, con puntuaciones muy semejantes a las del primero.

El escritor estadounidense, Richard North Patterson (s/f), dijo alguna vez que: “la escritura no es producto de la magia, sino de la perseverancia”. Dicha cita, encierra mucha de la información presentada en esta investigación. La escritura, y más aún, el escribir correctamente, definitivamente no es “magia”, pues se requiere de mucha práctica y dedicación para conseguirlo. En la educación básica, esa “perseverancia” de la que habla el autor, no recae solamente en el niño, sino de lo que se le enseñe en la escuela y en su hogar. También corresponde a los investigadores en el área educativa proporcionar información acerca del tema para apoyar a docentes y padres de familia, pues se sabe, y quedó demostrado con los resultados de este estudio que, la tarea de enseñar a escribir correctamente, no es sencilla.

Referencias

- Andrade, E., Backhoff, E., Peon, M., y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México, D.F.: INEE.
- Andrade, E., Backhoff, E., Bouzas, A., Peon, M., y Sánchez, A. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México. Resumen Ejecutivo*. México. INEE.
- Asker-Årsanon, L., Wengelin, A., & Sahlen, B. (2008). Process and product in writing –a methodological contribution to the assessment of written narratives in 8-12-year-old Swedish children using ScriptLog. *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 33, 143152.
- Bazán A., Castañeda, S., Macotela, S. y López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861.
- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103-123. doi: 10.4067/S0716-58112009000100006
- Bernárdez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín Filología Universidad de Chile*, 34, 9-32. Recuperado de <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/18987/20115>
- Brophy, T. (2012). *Writing Effective Rubrics: Institutional Assessment*. Recuperado de

http://assessment.aa.ufl.edu/Data/Sites/22/media/slo/writing_effective_rubrics_guide_v2.pdf

Camps, A., Milan, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: GRAO. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/39147316_La_enseanza_de_la_ortografa

Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius.

Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chaparro, A. y Morales, S. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(2), 23-38.

Contreras, L. A. (2009). *Desarrollo y validación de un modelo para elaborar exámenes criterios de gran escala alineados con el currículum* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Contreras, L.A., González, M. y Urías, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 518-531.

Defior, S. y Escoia, J. (2005). Conexión entre morfosintaxis y escritura: cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(2), 51-61.

Flores, W., & Arrasmith, D. (2001). *The Traits of Effective Spanish Writing*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.

- Gearhart, M., Herman, J.L., Baker, E.L., & Whittaker, A.K. (1992). *Writing Portfolios at the Elementary Level: A Study of Methods for Writing Assessment*. Los Angeles, CA: CRESST.
- Guevara, Y., y López, A. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de problemas de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R. M., Sánchez, L., y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *Medi Sur Revista Electrónica*, 8 (3), 47-53.
- Guzmán, K., y Rojas–Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000100010&script=sci_arttext
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, G., Defior, S., y Serrano, F. (2008). Fijó y dujó ¿Cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde?. En: R., Monroy, y A., Sánchez (Eds). *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Congreso Nacional de Lingüística Aplicada.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, R. I. (2003). *Inventario de ejecución académica (IDEA)*. México: UNAM – Facultad de Psicología.

- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48.
- Pujol, M. (2010). Hacia una visión integrada de la ortografía: Comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque Revista Pedagógica*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127618.pdf
- Rico, A. (2008). ¿Qué opinan los futuros docentes acerca de su ortografía?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/28065121_Qu_opinan_los_futuros_docentes_acerca_de_su_ortografa
- Rotta, L., & Huser, C. (1995). Techniques for Assessing Process Writing. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393893.pdf>
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20491/habilidades_narrativas.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Signorini, A., y Borzone de Manrique, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. *El predominio de las estrategias fonológicas. Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- Silva, P. (2006). Manual para la evaluación de la lectoescritura. Recuperado de www.citac.org.mx/site/wp-content/.../manual-ev-lectoescritura.doc

Solé G. (2001). *Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/destacado3congreso/descargas/bibliografia/sole_evaluar_lectura_escritura.pdf

Sotomayor, C., Bedwell, P., Hernández, C., Lucchini, G., Biedma, M. y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 1(27), 53-77

Apéndices

Apéndice A. Aprendizajes esperados para la asignatura Español, organizados por grado.

APRENDIZAJES ESPERADOS POR GRADO

1ER GRADO	2DO GRADO	3ER GRADO	4TO GRADO	5TO GRADO	6TO GRADO
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica palabras que inician con la misma letra de su nombre. • Utiliza el orden alfabético. • Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones. • Establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras y frases. • Escribe títulos de cuentos. • Identifica la función de los reglamentos. • Identifica letras conocidas para anticipar el contenido de un texto. • Identifica las letras para escribir palabras determinadas. • Expone su opinión y escucha las de sus compañeros. • Utiliza las tablas como recurso para ordenar información. • Identifica las diferencias entre texto y tabla. • Interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente). • Identifica las letras pertinentes para escribir palabras determinadas. • Argumenta sus criterios al elegir y recomendar un cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características generales de los textos expositivos. • Localiza información específica en fuentes consultadas. • Adapta el lenguaje oral para ser escrito. • Consulta diccionarios para resolver dudas ortográficas. • Interpreta el contenido de una fábula. • Identifica la secuencia de acciones y personajes principales en una fábula. • Comprende la función de la moraleja. • Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones. • Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos. • Colabora en la realización de tareas conjuntas. • Utiliza la información registrada en notas para dar cuenta de un proceso observado. • Emplea palabras y frases adjetivas para realizar descripciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características y la función de los reglamentos y las emplea en la redacción del reglamento para la Biblioteca de Aula. • Identifica el uso de oraciones impersonales en los reglamentos y las emplea al redactar reglas. • Emplea ortografía convencional a partir de modelos. • Participa en la realización de tareas conjuntas: proporciona ideas, colabora con otros y cumple con los acuerdos establecidos en el grupo. • Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión. • Identifica las diferencias generales entre discurso directo e indirecto. • Identifica y usa juegos de palabras. • Emplea signos de interrogación y admiración, y guiones • Emplea directorios para el registro y manejo de información. • Identifica la utilidad del orden alfabético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica aquella que es repetida, complementaria o irrelevante sobre un tema. • Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos. • Emplea la paráfrasis al exponer un tema. • Resume información para redactar textos de apoyo para una exposición. • Conoce las características de los trabalenguas y juegos de palabras. • Emplea la sílaba o la letra inicial de una serie de palabras para crear un efecto sonoro. • Emplea rimas en la escritura de trabalenguas y juegos de palabras. • Interpreta croquis para identificar trayectos. • Identifica las siglas, las abreviaturas y los símbolos usados en los croquis. • Interpreta y utiliza el vocabulario adecuado para dar indicaciones sobre lugares o trayectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información complementaria en dos textos que relatan sucesos relacionados. • Registra, en notas, los aspectos centrales de una exposición oral. • Organiza un texto en párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales. • Usa palabras y frases que indican sucesión y simultaneidad, así como relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico. • Identifica las características de las fábulas, y sus semejanzas y diferencias con los refranes. • Comprende la función de fábulas y refranes. • Interpreta el significado de fábulas y refranes. • Identifica las características y la función de las frases publicitarias. • Emplea diferentes estrategias textuales para persuadir a un público determinado al elaborar un anuncio. • Identifica los recursos retóricos en la publicidad. • Identifica la organización de las ideas en un texto expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora guías de estudio con base en las características que identifica en exámenes y cuestionarios. • Identifica distintos formatos de preguntas en exámenes y cuestionarios. • Identifica las formas de responder más adecuadas en función del tipo de información que se solicita. • Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías. • Identifica la diferencia en el uso de la voz narrativa en la biografía y la autobiografía. • Usa oraciones compuestas al escribir. • Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. • Identifica los elementos y la organización de un programa de radio. • Conoce la función y estructura de los guiones de radio. • Emplea el lenguaje de acuerdo con el tipo de audiencia.

<ul style="list-style-type: none"> • Anticipa los temas y el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones y los títulos. • Identifica reiteraciones innecesarias y faltas de concordancia al producir un texto colectivo. • Anticipa el contenido de una noticia a partir de sus elementos gráficos. • Identifica las letras pertinentes para escribir y leer frases y palabras determinadas. • Identifica información en noticias, con un propósito específico. • Selecciona información para ampliar su conocimiento de un tema. • Discrimina información a partir de un propósito definido. • Identifica la función y características de la rima. • Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman. • Interpreta el significado de canciones. • Escribe notas para comunicar información. • Elabora anuncios publicitarios sobre servicios o productos. • Identifica las palabras para escribir frases determinadas de manera convencional. • Recupera datos e ilustraciones necesarios para integrarlos en un anuncio clasificado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza palabras que indican secuencia temporal. • Complementa la descripción del proceso observado con la información que provee alguna fuente de consulta. • Interpreta el contenido de un cuento infantil. • Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil. • Modifica el final de un cuento infantil, recuperando su trama. • Conoce las características generales de la nota informativa. • Localiza información a partir de marcas textuales. • Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. • Escucha a otros con atención y complementa su información. • Recupera información oral por medio de notas. • Adapta el lenguaje oral para ser escrito. • Emplea escritura convencional de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. • Identifica la función de las reseñas. • Reseña cuentos recuperando su trama. • Identifica y corrige errores de concordancia de género y 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones. • Separa palabras de manera convencional. • Conoce la función y las características gráficas de los folletos y los emplea como medio para informar a otros. • Identifica e integra información relevante de diversas fuentes. • Usa títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar información. • Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto. • Encuentra patrones ortográficos en palabras derivadas de una misma familia léxica. • Identifica las características generales de un poema. • Identifica algunos de los recursos literarios del texto poético. • Incrementa su fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta de poemas. • Manifiesta sus sentimientos a través de la poesía. • Respeta y valora la diversidad social y cultural de las personas. • Identifica información sobre su familia en diversas fuentes orales y escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe trayectos a partir de la información que aparece en los croquis. • Localiza información específica a partir de la lectura de diversos textos sobre un tema. • Identifica las características y la función de las monografías, y las retoma al elaborar un texto propio. • Escribe un texto monográfico que muestra coherencia. • Respeta y valora la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. • Comprende el mensaje implícito y explícito de los refranes. • Identifica los recursos literarios empleados en los refranes. • Emplea adjetivos y adverbios al describir personajes, escenarios y situaciones en una narración. • Conoce las características de un instructivo e interpreta la información que presenta. • Emplea verbos en infinitivo o imperativo al redactar instrucciones. • Describe el orden secuencial de un procedimiento. • Emplea la ortografía convencional de palabras relacionadas con medidas de longitud, peso y volumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la información relevante de los textos que lee en la producción de los propios. • Emplea referencias bibliográficas para ubicar fuentes de consulta. • Emplea citas textuales para referir información de otros en sus escritos. • Distingue elementos de realidad y fantasía en leyendas. • Identifica las características de las leyendas. • Describe personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios. • Redacta un texto empleando párrafos temáticos delimitados convencionalmente. • Retoma elementos convencionales de la edición de libros. • Identifica acontecimientos que sean relevantes para su comunidad. • Resume información conservando los datos esenciales al elaborar un boletín informativo. • Produce textos para difundir información en su comunidad. • Considera la convencionalidad de la ortografía y puntuación al escribir. • Establece criterios de clasificación al organizar información de diversas fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales. • Identifica las características generales de los reportajes y su función para integrar información sobre un tema. • Comprende e interpreta reportajes. • Selecciona información relevante de diversas fuentes para elaborar un reportaje. • Emplea notas que sirvan de guía para la escritura de textos propios, refiriendo los datos de las fuentes consultadas. • Identifica las características de los cuentos de misterio o terror: estructura, estilo, personajes y escenario. • Infiere las características, los sentimientos y las motivaciones de los personajes de un cuento a partir de sus acciones. • Emplea verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas. • Redacta párrafos usando primera y tercera persona. • Escribe cuentos de terror o suspenso empleando conectivos para dar suspenso.** • Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.
--	---	--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Resume información sobre un tema. • Elabora preguntas para recabar información sobre un tema específico. • Localiza en el texto información específica. • Conoce el formato de las fichas informativas. • Recupera la estructura de un cuento al reescribirlo. • Adapta el lenguaje para ser escrito. • Identifica las palabras para escribir. • Sigue instrucciones respetando la secuencia establecida en un proceso. • Escribe un instructivo: materiales y procedimiento. • Explica oralmente un procedimiento. • Identifica el formato gráfico y las características generales de las canciones. • Emplea el diccionario para corroborar la ortografía de palabras. • Adapta el lenguaje oral para ser escrito. • Utiliza las TIC para obtener información. • Identifica e interpreta símbolos y leyendas que indican peligro, prohibición o alerta. • Organiza información para exponerla a otros. 	<p>número, y reiteraciones innecesarias en sus textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las convenciones ortográficas de palabras escritas a partir de un texto modelo. • Identifica la función y las características del cartel publicitario. • Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos. • Identifica y corrige errores de concordancia de género y número. • Emplea diferentes tipografías en la elaboración de carteles. • Selecciona materiales de lectura e identifica información para ampliar su conocimiento sobre un tema. • Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información. • Recupera conocimientos previos para responder a preguntas. • Identifica palabras adecuadas para escribir frases. • Comprende la relación entre imagen y texto. • Emplea adjetivos para la descripción de paisajes. • Utiliza el lenguaje escrito para diferentes propósitos. • Identifica la función y las características principales de instructivos. • Adapta el lenguaje para ser escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos y el orden de presentación en la escritura de un texto narrativo. • Identifica características y función de artículos de divulgación científica. • Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. • Emplea algunos recursos para la edición de una revista (portada, contraportada, créditos, secciones, índices). • Identifica las características generales de las autobiografías. • Emplea el orden cronológico al narrar. • Usa palabras y frases que indican sucesión, y palabras que indican causa y efecto. • Corrige sus textos para hacer claro su contenido. • Conoce la función y los tipos de texto empleados en un periódico. • Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo. • Emplea la paráfrasis en la redacción. • Argumenta oralmente sus preferencias o puntos de vista. • Identifica la disposición gráfica (tipos y tamaños de letra, columnas, entre otros) de las notas periodísticas. • Describe un proceso cuidando la secuencia de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características y la función de la entrevista para obtener información. • Elabora preguntas que recaben el máximo de información deseada, y evita hacer preguntas redundantes. • Recupera información a partir de entrevistas. • Respeta turnos de intervención en un diálogo. • Interpreta el significado de las figuras retóricas empleadas en los poemas. • Identifica los sentimientos que tratan los poemas. • Emplea el ritmo, la modulación y la entonación al leer poemas en voz alta, para darles la intención deseada. • Identifica las características y la función de las invitaciones. • Identifica la utilidad de los diferentes tipos de información que proveen las etiquetas y los envases comerciales. • Identifica los recursos de los textos publicitarios y toma una postura crítica frente a ellos. • Reconoce las ventajas del consumo responsable y de la toma decisiones en función de la información que expone el producto. • Identifica la organización de una enciclopedia para localizar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora cuadros sinópticos y mapas conceptuales para resumir información. • Identifica algunos de los recursos literarios de la poesía. • Distingue entre el significado literal y figurado en palabras o frases de un poema. • Identifica los temas de un poema y reconoce los sentimientos involucrados. • Muestra interés y sensibilidad al leer y escribir poemas. • Identifica el punto de vista del autor en un texto. • Comprende el significado de palabras desconocidas mediante el contexto en el que se emplean. • Conoce la función y organización del debate. • Fundamenta sus opiniones al participar en un debate. • Emplea oraciones complejas al escribir, e identifica la función de los nexos en textos argumentativos. • Identifica la relación entre los datos y los argumentos de un texto expositivo. • Emplea citas y paráfrasis en la construcción de un texto propio. • Interpreta la información contenida en gráficas y tablas de datos. • Valora la importancia de incluir referencias bibliográficas en sus textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados. • Adapta el lenguaje para una audiencia determinada. • Usa notas y diagramas para guiar la producción de un texto. • Establece el orden de los sucesos relatados (sucesión y simultaneidad). • Infiere fechas y lugares cuando la información no es explícita, usando las pistas que el texto ofrece. • Reconoce la función de los relatos históricos y emplea las características del lenguaje formal al escribirlos. • Redacta un texto en párrafos, con cohesión, ortografía y puntuación convencionales. • Reconoce la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos. • Usa verbos para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones. • Usa signos de interrogación y exclamación, así como acotaciones para mostrar la entonación en la dramatización. • Interpreta un texto adecuadamente al leerlo en voz alta. • Identifica la estructura de las cartas de opinión.
---	---	--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los recursos gráficos de los carteles. • Identifica palabras para escribir mensajes con una intención determinada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta la ortografía convencional de palabras. • Sigue instrucciones a partir de un texto escrito. • Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas. • Distingue las características de la leyenda. • Comprende y valora la diversidad cultural y lingüística a través de las leyendas. • Elaborar un plan de trabajo con un propósito determinado. • Emplea listas y tablas para organizar información. • Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera información relevante mediante notas y la emplea al redactar un texto. • Conoce la función y las características de los diagramas. • Identifica las características de personajes, y escenarios, y establece su importancia en el cuento. • Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones. • Conoce la función de las encuestas y la forma de reportar la información obtenida. • Emplea cuestionarios para obtener información, y reconoce la diferencia entre preguntas cerradas y abiertas. • Identifica la correspondencia entre datos presentados en el cuerpo del texto y los datos incluidos en una tabla o gráfica y los interpreta. • Conoce la estructura de un texto expositivo y la emplea al redactar un reporte. • Identifica la función y las características generales de las adivinanzas. • Emplea recursos discursivos al redactar adivinanzas.** • Adapta el ritmo, la entonación y la modulación de la voz al leer adivinanzas. • Identifica las características y la función de los recetarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función de las distintas partes de un texto expositivo. • Verifica sus interpretaciones constatando la información provista por el texto. • Participa en el intercambio de opiniones con otros, de manera asertiva. • Identifica aspectos relevantes de los escenarios y personajes de narraciones mexicanas. • Reconoce elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflicto. • Establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración.*** • Incrementa sus recursos para narrar de manera oral. • Comprende la función e identifica la información que usualmente se solicita en los formularios. • Comprende el significado de siglas y abreviaturas comunes usadas en formularios. • Identifica la relevancia de los datos requeridos en función de las instrucciones para su llenado. • Identifica datos específicos a partir de la lectura. • Identifica la utilidad de relatos biográficos para conocer la vida de personajes interesantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la estructura de una obra de teatro. • Identifica las características de un personaje a partir de descripciones, diálogos y su participación en la trama. • Adapta la expresión de sus diálogos, de acuerdo con las intenciones o características de un personaje. • Emplea la puntuación correcta para organizar los diálogos en una obra teatral, así como para darle la intención requerida al diálogo. • Conoce la estructura y función de un reporte de encuesta. • Usa nexos para indicar orden y relación lógica de ideas. • Emplea tablas de datos y gráficas de frecuencia simple para complementar la información escrita. • Escribe conclusiones a partir de datos estadísticos simples. • Describe personajes recuperando aspectos físicos y de personalidad. • Integra varios párrafos en un solo texto, manteniendo su coherencia y cohesión. • Usa verbos, adverbios, adjetivos y frases preposicionales para describir. • Reconoce la función de los trípticos para difundir información. • Integra información de diversas fuentes para elaborar un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las diferencias entre expresar una opinión y referir un hecho. • Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario. • Expresa por escrito su opinión sobre hechos. • Contrasta información de textos sobre un mismo tema. • Recupera información de diversas fuentes para explicar un tema. • Emplea conectivos lógicos para ligar los párrafos de un texto. • Reconoce diversas prácticas para el tratamiento de malestares. • Conoce y aprecia diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de México. • Comprende el significado de canciones de la tradición oral. • Identifica algunas diferencias en el empleo de los recursos literarios entre el español y alguna lengua indígena. • Comunica ideas, sentimientos y sucesos a otros a través de cartas. • Identifica palabras y expresiones que indican tiempo y espacio en las cartas personales. • Conoce la estructura de los datos de las direcciones postales y/o electrónicas del destinatario y remitente.
--	---	--	---	--	--

-
- Emplea verbos en infinitivo e imperativo para dar indicaciones de manera semejante a la convencional.
 - Utiliza mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o párrafo.
 - Corrige la ortografía de sus textos.

- Recupera los datos relevantes sobre la vida de un autor en un texto y las relaciona con su obra.
- Identifica los datos incluidos en una nota periodística (sucesos y agentes involucrados).
- Jerarquiza la información al redactar una nota periodística.
- Identifica la organización de la información y el formato gráfico en las notas periodísticas.
- Redacta notas periodísticas breves.

- Identifica la relevancia de la información para la toma de decisiones.
- Respeta la integridad propia y la de los demás.

- Adapta el lenguaje para dirigirse a destinatarios conocidos.
 - Completa formularios de datos de manera eficaz para obtener un servicio.
 - Interpreta el lenguaje figurado al leer poemas.
 - Emplea recursos literarios para expresar sentimientos al escribir poemas.
 - Utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético.
 - Jerarquiza información en un texto a partir de criterios establecidos.
 - Organiza un texto por secciones temáticas.
-

Apéndice B. Formato de validación de rasgos de la escritura dirigido a jueces expertos en el lenguaje.

Universidad Autónoma de Baja California
 Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
 Abril, 2015

Validación de rasgos de la escritura

La tabla que se encuentra a continuación, presenta los rasgos que van a tomarse en cuenta para evaluar 211 escritos de estudiantes de sexto año de primaria que respondieron al siguiente instigador verbal: **Escribe, en más de diez renglones, cómo sería un día perfecto para ti.** El propósito es recabar información que nos ayude a valorar la congruencia, pertinencia y claridad de los rasgos que pretendemos utilizar así como de su definición y la forma en la que se evaluarán. Una consideración que hay que tomar en cuenta es que un gran número de los rasgos seleccionados forman parte de los aprendizajes esperados del Plan de Estudios vigente, presente en el Acuerdo 592 de la SEP. Un segundo punto a considerar, es que se eligieron rasgos que pudieran fácilmente cuantificarse o evaluarse de manera tangible y observable.

Instrucciones: En la tabla se encuentran los espacios para que valore los criterios de congruencia, pertinencia y claridad de cada rasgo, favor de hacerlo mediante el número que crea pertinente (dentro de una escala de 1 a 4 que se presenta bajo cada criterio). A la derecha, se encuentra un espacio donde, si lo considera pertinente, puede hacer los comentarios que desee.

Rasgo	Definición	Ejemplos	Forma en la que se evaluará	Criterios			
				Congruencia 4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente	Pertinencia 4. Muy pertinente 3. Pertinente 2. Poco pertinente 1. No pertinente	Claridad 4. Muy claro 3. Claro 2. Poco claro 1. No claro	
GRAFÍA							
Signo o conjunto de signos con que se representa por escrito un sonido o la palabra hablada.							
Errores de regla							
1. Sustitución ortográfica (SO)	Es cuando se cambian letras por otras de sonido semejante, sin respetar las reglas ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> • b por v : bino, varco • g por j: muger, jeneral • s por c: susio, ocito 	Se escribirá el tipo de sustitución y la cantidad de veces que se presentó entre paréntesis, así como la cantidad total Ejemplo: b-v (5) c-s (4)				
2. Omisión ortográfica (OO)	Es cuando se omite la <u>h</u> inicial o la <u>u</u> entre la <u>g</u> y las vocales <u>e</u> <u>i</u>	<ul style="list-style-type: none"> • oja en lugar de hoja • juguete en lugar de juguete 	Se escribirán los casos encontrados de omisión ortográfica y la cantidad total.				

		<ul style="list-style-type: none"> • gía en lugar de guía 				
3. Omisión de acentos (OA)	Es cuando no se colocan las tildes correspondientes	cancion, algebra, trebol	Se escribirán las palabras en las que hubo omisión de tildes y se anotará la cantidad total.			
4. Tilde Incorrecta (TI)	Es cuando se coloca una tilde en una letra que no debe tildarse	Orquésta, píramide, resistól	Se escribirán las palabras en las que se colocó una tilde de manera incorrecta y se anotará la cantidad total.			
5. Omisión de signos de puntuación (OSP)	Es cuando se omiten comas, puntos, signos de interrogación o signos de exclamación	<ul style="list-style-type: none"> • Coma: Es un chico muy reservado estudioso y responsable. • Punto: Yo no quería pero así fue mientras todo eso pasaba, estaba lloviendo, lo recuerdo bien • Signos de interrogación: Mamá, cuál es tu fecha de nacimiento, octubre 11, cierto. • Signos de exclamación: Ay, me quemé con la plancha. 	<p>Se anotará el signo omitido y entre paréntesis la cantidad de veces en las que se presentó el error, así como la cantidad total de omisiones.</p> <p>Ejemplo: Coma (4) Punto (2) Signos de interrogación (1)</p>			
6. Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)	Es cuando no se respeta el uso de mayúscula, por ejemplo, en nombres propios, al inicio de un enunciado, después de un punto o punto y aparte. Asimismo, cuando se utilizan mayúsculas en palabras que no las requieren o en medio de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Quiero visitar méxico • Todo esto ocurrió en un lugar lejano. alicia era una niña feliz que buscaba ayudar a los demás (...) • Ese Perrito era gRande • había una vez 	<p>Se anotarán las letras en las que se dio el caso de sustitución y la cantidad entre paréntesis, así como el lugar en el que se presentaron los casos y la cantidad total de sustituciones.</p> <p>Ejemplo: R por r (3) L por l (2) S por s (1) Al inicio de palabra (4) Entre una palabra (2)</p>			
7. Separación incorrecta de sílabas (SIS)	Es cuando, al finalizar el renglón, se separa una palabra de manera inadecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Me duele mucho la cab-eza 	Se anotarán las palabras que fueron separadas incorrectamente y el número de veces en las que hubo separación incorrecta de sílabas.			
Errores específicos						
8. Adición (A)	Es cuando se agregan letras, sílabas o palabras	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Higros</i> en lugar de <i>higos</i> • <i>Ella se come chocolate</i> en lugar de <i>ella come chocolate</i> 	Se anotarán las palabras en las que hubo adición y el número total de adiciones.			

9. Transposición (T)	Es cuando se trasladan o cambian de lugar letras, sílabas o palabras	<ul style="list-style-type: none"> • le en lugar de el • ejonado en lugar de enojado 	Se anotarán las palabras en las que hubo error de transposición y el número total de transposiciones.				
10. Omisión (O)	Es cuando se omiten letras, palabras o sílabas	<ul style="list-style-type: none"> • kioco en lugar de kiosco • <i>Él quiere que lo maten</i> en lugar de <i>él no quiere que lo maten</i> • <i>maposa</i> en lugar de <i>mariposa</i> 	Se anotarán los casos donde hubo error de omisión y la cantidad total de omisiones.				
11. Sustitución (S)	Es cuando se cambian letras, sílabas o palabras, alterando el significado	<ul style="list-style-type: none"> • pasos en lugar de pavos • <i>Se las encontró</i> en lugar de <i>se las entregó</i> 	Se anotarán los casos donde hubo error de sustitución y la cantidad total de las sustituciones.				
12. Inversión (I)	Es cuando se invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica	<ul style="list-style-type: none"> • d por b • p por q • W por M 	Se anotarán los casos donde hubo error de inversión y la cantidad total de inversiones.				
13. Unión (U)	Es cuando se une la última letra de una palabra a la siguiente palabra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elagua</i> en lugar de <i>el agua</i> 	Se anotarán los casos en donde hubo error de unión y la cantidad total de uniones.				
14. Espacio entre letras (EEL)	Es cuando hay un espacio más grande de lo habitual entre una letra y otra, dentro de una misma palabra	Hola, ¿có mo has estado? ↑	Sólo se anotará la cantidad total de los espacios entre letras.				
15. Palabra ilegible (PI)	Es cuando en una palabra, ya sea porque la totalidad de sus letras son ilegibles o sólo por algunas, no se alcanza a entender a qué palabra se quiere hacer referencia	Mañana me voy a ir a дпæŁŕ. temprano	Sólo se anotará la cantidad total de palabras ilegibles.				
16. Distorsión (D)	Es cuando una letra se muestra de una manera distorsionada, de tal modo que dificulta la lectura de la palabra pero sí se puede inferir a qué palabra se refiere	Mañana me voy a ir a acaĤpar temprano	Sólo se anotará la cantidad total de distorsiones.				
Uso de signos de puntuación							
17. Signos de puntuación	Sus funciones son marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos	<ul style="list-style-type: none"> • Punto • Dos puntos • Coma • Punto y coma • Puntos suspensivos • Comillas • Paréntesis • Corchetes 	Se anotará el nombre de los signos de puntuación utilizados y entre paréntesis la cantidad de veces que se presentó cada uno en el texto, así como la cantidad total de signos de puntuación en el escrito.				

	de texto, citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Signos de interrogación • Signos de exclamación • Raya 					
VOCABULARIO							
Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.							
18. Vocabulario soez (VS)	Se entiende por vocabulario soez, aquél en el que se utilizan groserías, insultos o palabras inapropiadas u ofensivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi compañera es una tonta que no sabe leer • Ese joto me cae mal • La religión es una porquería 	Se anotarán las palabras o frases que representen un lenguaje grosero, ofensivo o con insultos, así como la cantidad de veces en las que repitió cada frase o palabra y el número total.				
19. Expresiones coloquiales (EC)	Son aquellas que tienen un tono o estilo informal	<ul style="list-style-type: none"> • Ese güey es mi amigo • Ese carro está bien chafa • Me da güeva la clase de matemáticas • Sí, ¡cómo no! ¿y tu nieve, de qué la quieres? • Me compré una bicicleta súper curada 	Se anotarán las expresiones coloquiales utilizadas y el número total.				
20. Repeticiones (R)	Se va a entender como una repetición cuando se utilice una misma palabra o frase de manera constante (más de una vez en un mismo párrafo)	<ul style="list-style-type: none"> • Y luego ir a la playa y luego a acampar. Luego quisiera ir a las albercas. Luego de ahí (...) 	Se anotará la palabra o frase repetida y entre paréntesis el número de veces en las que se repitió, así como el total.				
21. Barbarismo (B)	Incorrección en el uso del lenguaje que consiste en pronunciar o escribir mal las palabras o en utilizar palabras equivocadas o inexistentes en la lengua. También se refiere a las palabras, expresiones o giros procedentes de una lengua extranjera, es decir, cuando se emplean palabras extranjeras y existe su traducción al español	<ul style="list-style-type: none"> • Yo duermo con dos <i>almohadas</i> (en lugar de <i>almohadas</i>). • Espero que te <i>haiga</i> (en lugar de <i>haya</i>) ido bien en tu examen. • No encontré <i>parking</i> (en lugar de <i>estacionamiento</i>). 	Se anotarán las palabras que representen un barbarismo y la cantidad total.				
GRAMÁTICA							
Conjunto de normas y leyes que rigen la creación de las estructuras lingüísticas.							
Errores							
22. Género (G)	Es cuando el género de la palabra no corresponde con el resto de la oración, es decir,	<ul style="list-style-type: none"> • La pelota es <u>rojo</u> • <u>Una</u> partido de fútbol • La <u>perro</u> se llama Layla 	Se anotará la cantidad total de errores de género.				

	se confunde masculino con femenino y viceversa						
23. Número (No.)	Es cuando se escribe una palabra en singular que debió ser una palabra en plural y viceversa	<ul style="list-style-type: none"> • Ese hombre es <u>millonarios</u> • Mis <u>cuaderno</u> son cuadriculados 	Se anotará la cantidad total de errores de número.				
24. Persona (Per)	Es cuando la persona (es decir, que un pronombre personal: yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos) no concuerda con el resto de la oración	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Yo</u> (en lugar de <i>él/ella</i>) se resfrió por salir sin suéter • <u>Ella</u> (en lugar de <i>ellos/ustedes</i>) le dijeron que todo estaba bien 	Se anotará la cantidad total de errores de persona.				
25. Conjugación (Con)	Es cuando un verbo no está conjugado en el tiempo que debería para dar sentido a la oración	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ayer me como un dulce</i>, en lugar de <i>Ayer me comí un dulce</i>. • <i>Ayer ella lava los trastes en su casa</i>, en lugar de <i>Ayer ella lavó los trastes en su casa</i>. 	Se anotará la cantidad total de errores de conjugación.				
Uso de recursos							
26. Modificadores (adjetivos y adverbios)	<p>Adjetivos: Son aquellas palabras que califican o determinan al sustantivo</p> <p>Adverbios: Son palabras invariables cuya función consiste en complementar la significación del verbo, de un adjetivo, de otro adverbio y de ciertas secuencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ella es la <u>mayor</u> de tres hermanas • Ahí hay <u>cuatro</u> perros • Yo prefiero la comida <u>mexicana</u> • Era un espacio <u>reducido</u> • <u>Aquí</u> está tu collar • Esa tía <u>nunca</u> me quiso • Eres <u>muy</u> linda, te quiero <u>mucho</u> • <u>No</u> lo necesito • Yo <u>tampoco</u> he comido • La ciudad <u>donde</u> nací 	Se anotarán las palabras que cumplan la función de adjetivo o adverbio (si se repiten, junto a la palabra se colocará entre paréntesis el número de veces que apareció en el texto) y se registrará la cantidad total.				
27. Palabras que indican orden temporal	Como su nombre lo dice, son todas aquellas palabras que indican un orden temporal. Aquí se toman en cuenta los adverbios de tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Nos vemos <u>mañana</u> • Vamos <u>después</u> de comer • La boda duró <u>tres días</u> 	Se anotarán las palabras que indiquen orden temporal, cuántas veces aparecieron (entre paréntesis) y la cantidad total.				
ESTRUCTURA							
Distribución y orden de las partes importantes que componen un escrito.							

28. Título	Es una palabra o frase con que se da a conocer el nombre o asunto de una obra o de cada una de las partes o divisiones de un escrito	Mi día perfecto Un día perfecto para mí sería salir con mi familia al parque y (...)	Se indicará si tiene o no título (sí/no), y de tenerlo, deberá escribirse.				
29. Palabras	Son los segmentos del discurso unificados habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final	Nota: Si una palabra aparece separada en varias sílabas, será tomada como una palabra. Ho la , ve ci na (dos palabras en total). Y si dos palabras están unidas, se contabilizarán separadas. Ellase cayódel cuarto piso (seis palabras)	Se anotará la cantidad de palabras del escrito.				
30. Renglones	Serie de palabras o caracteres escritos o impresos en línea recta	Nota: Si hay una palabra por renglón, no importa, así se contará.	Se escribirá cuántos renglones conforman todo el escrito, incluyendo el título.				
31. Párrafos	Son cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio de línea y punto y aparte al final del fragmento de escritura		Se anotará el número de párrafos que conforma el escrito.				
32. Oraciones	Palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido gramatical completo	• Hoy es mi cumpleaños	-				
33. Oraciones simples	Son aquellas oraciones donde hay una sola acción. Están compuestas por un sujeto y un predicado	• La televisión está apagada	Se anotará el número de oraciones simples del escrito.				
34. Oraciones compuestas	En estas oraciones hay más de un predicado por que contienen dos o más acciones. Se podría decir que las oraciones compuestas estás conformadas por la unión de varias oraciones	• Laura se fue al gimnasio durante tres horas y luego llegó a su casa para descansar toda la tarde	Se anotará el número de oraciones compuestas del escrito.				
35. Numerales y viñetas	Los numerales son las palabras que hacen referencia a los números. Las viñetas son signos en forma de una pequeña figura (más chica que el texto) que se colocan antes de una palabra u oración para diferenciar cada una de las partes de un listado	• Numerales: Lista de compras 1.Pan 2.Lече 3.Huevos • Viñetas: Los personajes más importantes son:	Deberá indicarse con un “sí” o un “no” si se utilizaron numerales o viñetas en el escrito. Nota: Deberá indicarse si usó numerales para enlistar una serie de ideas o sólo como guía para numerar renglones.				

		❖ El león ❖ El príncipe					
36. Extraespacios	Se considerará que hay “extraespacios” cuando el texto EN GENERAL presenta espacios considerables entre letras, palabras, renglones y márgenes del texto. El extraespacio (sea del tipo o de los tipos que sean) debe ser una constante en el escrito	El clima frío me gusta mucho más que el clima caliente, pero me gusta mucho ir a la playa en verano.	Sólo se indicará si el texto en general presentó extraespacios (sí/no).				
37. Escritura desalineada	Cuando no sigue una línea recta horizontal	-	Sólo se indicará si en el texto no se siguió una línea recta horizontal al escribir (sí/no).				
38. Trazo de renglones	Es cuando el alumno trazó renglones en la hoja para guiar su escritura	-	Sólo se indicará si el alumno trazó o no renglones (sí/no).				

Apéndice C. Formato para los jueces del Grupo 2

Relación entre los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación con los que se relacionan				
Aprendizaje esperado	Grado	Criterio con el que se evaluó	CONGRUENCIA 4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente	COMENTARIOS
1.Escribe títulos de cuentos	1ero	Incluyó un título		
2.Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones.	2do	Número de adjetivos utilizados		
3.Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos.	2do	Escribió expresiones repetidas en más de una ocasión, en el mismo párrafo		
Utiliza palabras que indican secuencia temporal.	2do	Número de palabras que indican orden temporal		
Respeto la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.	2do	Ausencia de errores de: sustitución, omisión, adición, transposición, inversión de letras, palabras o signos.		
Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos.	2do	Número de errores de género Cantidad de errores de número		
Emplea adjetivos para la descripción de paisajes.	2do	Número de adjetivos utilizados		
Emplea listas y tablas para organizar información.	2do	Usa numerales o viñetas		
Respeto la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.	2do	Ausencia de errores de: sustitución, omisión, adición, transposición, inversión de letras, palabras o signos.		
Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión.	3ero	Incluye dibujos		
Emplea signos de interrogación y admiración [sic], y guiones.	3ero	Cuáles signos de puntuación utilizó y en cuántas ocasiones		
Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones.	3ero	Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa		
Separa palabras de manera convencional.	3ero	Separación incorrecta de sílabas		
Emplea el orden cronológico al narrar.	3ero	Número de palabras que indican orden temporal		
Usa palabras y frases que indican sucesión, y palabras que indican causa y efecto.	3ero	Número de palabras que indican orden temporal		
Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo.	3ero	Número de adjetivos utilizados		
Utiliza mayúsculas y puntos en la escritura de una oración o párrafo.	3ero	Cuáles signos de puntuación utilizó y en cuántas ocasiones		
Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos.	4to	Utiliza conectores de contraste, adición, consecuencia o equivalencia, según sea el caso		
Emplea adjetivos y adverbios al describir personajes, escenarios y situaciones en una narración.	4to	Número de adjetivos utilizados Número de adverbios utilizados		

Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.	5to	Número de párrafos Número de oraciones por párrafo Número de oraciones simples Número de oraciones compuestas -		
Describe personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios.	5to	Utilizó juegos de palabras, figuras retóricas o algún otro recurso literario en su escrito		
Usa oraciones compuestas al escribir.	6to	Número de oraciones compuestas		
Redacta párrafos usando primera y tercera persona.	6to	Número de errores en persona		
Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.	6to	Número de palabras que indican orden temporal Usa numerales o viñetas		
Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados.	6to	Número de verbos conjugados incorrectamente		
Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario.	6to	Utilizó vocabulario soez (groserías) en el texto Cuántas y cuáles expresiones coloquiales utilizó		
Utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético.	6to	Utilizó juegos de palabras, figuras retóricas o algún otro recurso literario en su escrito		

Apéndice D. Fragmentos de comentarios de jueces del Grupo 2.

Comentario sobre el aprendizaje esperado 1: "Escribe títulos de cuentos".

JUEZ 1	
JUEZ 2	Me parece que lo relevante es que el alumno escriba el título.
JUEZ 3	
JUEZ 4	
JUEZ 5	
JUEZ 6	No se especifica si el título corresponde al texto
JUEZ 7	
JUEZ 8	

Comentario sobre el aprendizaje esperado 3: "Corrige reiteraciones innecesarias y f

JUEZ 1	
JUEZ 2	La idea es que pueda corregir; saber si identifica reiteraciones innecesarias, no qu
JUEZ 3	¿No tendrá que estar valorando las correcciones que hizo una vez que ha reflexiona
JUEZ 4	La idea es que pueda corregirlas no que él cometa las reiteraciones necesarias. Me
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	Considero que debido al planteamiento del aprendizaje esperado el criterio de ev
JUEZ 8	

Comentario sobre el aprendizaje esperado 5: "Respetar la ortografía convencional y

JUEZ 1	
JUEZ 2	
JUEZ 3	
JUEZ 4	El criterio de evaluación pudiera ser: "aplica las reglas ortográficas de escritura"
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	
JUEZ 8	El criterio también debe definir que el alumno escriba palabras con dígrafos o síla

Comentario sobre el aprendizaje esperado 2: "Selecciona palabras o frases adjetivas pa

JUEZ 1	
JUEZ 2	Lo importante es saber si el estudiante puede seleccionar adjetivos para elaborar des
JUEZ 3	Se parte del supuesto que el niño ha comprendido el valor de los adjetivos para cuali
JUEZ 4	El aprendizaje esperado se refiere a la "selección de palabras o frases adjetivas"
JUEZ 5	Consideraría en su lugar si los adjetivos utilizados son apropiados al sustantivo.
JUEZ 6	No es congruente debido a que el simple empleo de "X" cantidad de adjetivos no gara
JUEZ 7	
JUEZ 8	Es importante rescatar que los adjetivos seleccionados correspondan a la descripción

Comentario sobre el aprendizaje esperado 4: "Utiliza palabras que indican secuencia te

JUEZ 1	
JUEZ 2	No es el número de palabras que pueda escribir, es si el estudiante puede utilizar co
JUEZ 3	
JUEZ 4	Lo que se espera que haga es que "las identifique"
JUEZ 5	Priorizar si las palabras utilizadas están relacionadas con el contenido.
JUEZ 6	Debe tomarse en cuenta la manera en que se utilizan, es decir, para dar coherencia, c
JUEZ 7	Aparte del número incluiría también el criterio: variedad de palabras que indican se
JUEZ 8	Es relevante rescatar si las palabras que utilizó tienen concordancia con la estructura

Comentario sobre el aprendizaje esperado 6: "Identifica y corrige errores de concordar

JUEZ 1	El AE se enfoca en que sea capaz de la corrección, lo cual no puede evaluarse con la p
JUEZ 2	El criterio no es correcto, porque lo relevante es identificar errores de género y número
JUEZ 3	Considero que este apzje tendría que estar evaluado en dos partes, en virtud de que i
JUEZ 4	Nuevamente, se busca que identifique y corrija...no habla de cantidades...
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	Pienso que podría ser más específico un criterio en el que se estableciera una correct
JUEZ 8	El criterio debe establecer la manera en cómo se hará la corrección de errores.

Comentario sobre el aprendizaje esperado 7: "Emplea adjetivos para la descripción"

JUEZ 1	
JUEZ 2	No está mal, pero en el enfoque de educación primaria, no interesa cuantificar los
JUEZ 3	Si únicamente se valorará la cantidad de adjetivos empleados, me parece pertinencia
JUEZ 4	
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	Considero que este criterio está dejando de lado la concordancia del adjetivo con l
JUEZ 8	Es importante rescatar que los adjetivos seleccionados correspondan a la descripc

Comentario sobre el aprendizaje esperado 9: "Respetar la ortografía y puntuación co"

JUEZ 1	
JUEZ 2	
JUEZ 3	
JUEZ 4	
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	
JUEZ 8	

Comentario sobre el aprendizaje esperado 11: "Emplea signos de interrogación y ad"

JUEZ 1	Además de contabilizarlos, sería pertinente valorar la pertinencia en su uso.
JUEZ 2	Es saber si utilizó correctamente los signos de puntuación, no en cuántas ocasiones
JUEZ 3	
JUEZ 4	No se habla de cantidades
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	
JUEZ 8	

Comentario sobre el aprendizaje esperado 8: "Emplea listas y tablas para organizar info"

JUEZ 1	Considero que deben incluirse en el criterio las tablas, no únicamente las listas, ya q
JUEZ 2	¿Y las tablas? ¿Dónde quedaron?
JUEZ 3	
JUEZ 4	
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	Al revisar los aprendizajes esperados del grado y la asignatura en el Programa 2011 n
JUEZ 8	

Comentario sobre el aprendizaje esperado 10: "Identifica diferencias entre oralidad y es"

JUEZ 1	Además de dibujos, puede incluirse el uso de mapas conceptuales o mentales.
JUEZ 2	En el criterio falta la identificación de diferencias entre oralidad y escritura. Además,
JUEZ 3	Igual que otro aspecto señalado: Considero que este apzje tendría que estar
JUEZ 4	
JUEZ 5	Incluir las diferencias entre oralidad y escritura
JUEZ 6	
JUEZ 7	Como criterio de evaluación en este punto incluiría aspectos como el uso de mayúscu
JUEZ 8	Este criterio no señala ni describe la diferencia entre oralidad y escritura. Por otra par

Comentario sobre el aprendizaje esperado 12: "Usa mayúsculas y abreviaturas en la es"

JUEZ 1	El AE va más orientado al uso de las abreviaturas, lo que no se incluye en el criterio.
JUEZ 2	El criterio no corresponde al aprendizaje esperado.
JUEZ 3	
JUEZ 4	
JUEZ 5	
JUEZ 6	
JUEZ 7	Parte del aprendizaje esperado es el uso de abreviaturas y el criterio establecido no l
JUEZ 8	Verificar la cantidad de veces que empleo de manera incorrecta mayúsculas y abreviat

Apéndice E. Material entregado a los evaluadores.

Hola de llenado.

Clave del escrito:	Calificador:	
RASGO A EVALUAR	Ejemplos identificados	Total
GRAFÍA		
Errores de regla		
1. Sustitución ortográfica (SO)		
2. Omisión ortográfica (OO)		
3. Omisión de acentos (OA)		
4. Tilde incorrecta (TI)		
5. Omisión de signos de puntuación (OSP)		
6. Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)		
7. Separación incorrecta de sílabas (SIS)		
Errores específicos		
8. Adición (A)		
9. Transposición (T)		
10. Omisión (O)		
11. Sustitución (S)		
12. Inversión (I)		
13. Unión (U)		
14. Espacios entre letras de una misma palabra (EEL) antes SP		
15. Palabra ilegible (PI)		
16. Distorsión (D)		
Uso de signos de puntuación		
17. Signos de puntuación		
VOCABULARIO		
18. Vocabulario soez (VS)		
19. Expresiones coloquiales (EC)		
20. Repeticiones (R)		
21. Barbarismo (Br)		
GRAMÁTICA Y COHESIÓN		
Errores		
22. Género (Gen)		

23. Número (No.)		
24. Persona (Per)		
25. Conjugación (Con)		
Uso de recursos		
26. Modificadores: Adverbios y Adjetivos		
27. Palabras que indican orden temporal		
ESTRUCTURA		
28. Título	Cantidad de palabras utilizadas en el título	
29. Palabras	Número de palabras del escrito (incluyendo título)	
30. Renglones	Número de renglones del escrito (incluyendo título)	
31. Párrafos	Número de párrafos del escrito	
32. Oraciones	Número de oraciones del escrito	
33. Oraciones simples	Número de oraciones simples del escrito	
34. Oraciones compuestas	Número de oraciones compuestas del escrito	
35. Numerales y viñetas	Uso de numerales o viñetas en el escrito (sí/no)	
36. Extraespacios	Usa extraespacios presentes en el escrito (sí/no)	
37. Escritura inclinada	No escribe en línea recta horizontal sino en diagonal	
38. Trazó renglones	Agregó renglones como guía en la hoja en blanco	

Instrumento con definiciones y ejemplos.

Rasgo	Definición	Ejemplos	Forma en la que se evaluará
GRAFÍA			
Signo o conjunto de signos con que se representa por escrito un sonido o la palabra hablada.			
Errores de regla			
1. Sustitución ortográfica (SO)	Es cuando se cambian letras por otras de sonido semejante, sin respetar las reglas ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> • b por v : bino, varco • g por j: muger, jeneral • s por c: susio, ocito 	Se escribirá el tipo de sustitución y la cantidad de veces que se presentó entre paréntesis, así como la cantidad total Ejemplo: b-v (5) c-s (4)
2. Omisión ortográfica (OO)	Es cuando se omite la <u>h</u> inicial o la <u>u</u> entre la <u>g</u> y las vocales <u>e</u> <u>i</u>	<ul style="list-style-type: none"> • oja en lugar de hoja • juguete en lugar de juguete • gía en lugar de guía 	Se escribirán los casos encontrados de omisión ortográfica y la cantidad total.
3. Omisión de acentos (OA)	Es cuando no se colocan las tildes correspondientes	cancion, algebra, trebol	Se escribirán las palabras en las que hubo omisión de tildes y se anotará la cantidad total.
4. Tilde Incorrecta (TI)	Es cuando se coloca una tilde en una letra que no debe tildarse	Orquésta, píramide, resistól	Se escribirán las palabras en las que se colocó una tilde de manera incorrecta y se anotará la cantidad total.
5. Omisión de signos de puntuación (OSP)	Es cuando se omiten comas, puntos, signos de interrogación o signos de exclamación	<ul style="list-style-type: none"> • Coma: Es un chico muy reservado estudioso y responsable. • Punto: Yo no quería pero así fue mientras todo eso pasaba, estaba lloviendo, lo recuerdo bien • Signos de interrogación: Mamá, cuál es tu fecha de nacimiento, octubre 11, cierto. • Signos de exclamación: Ay, me quemé con la plancha. 	Se anotará el signo omitido y entre paréntesis la cantidad de veces en las que se presentó el error, así como la cantidad total de omisiones. Ejemplo: Coma (4) Punto (2) Signos de interrogación (1)
6. Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)	Es cuando no se respeta el uso de mayúscula, por ejemplo, en nombres propios, al inicio de un enunciado, después de un punto o punto y aparte. Asimismo, cuando se utilizan mayúsculas en palabras que no las requieren o en medio de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> • Quiero visitar méxico • Todo esto ocurrió en un lugar lejano. alicia era una niña feliz que buscaba ayudar a los demás (...) • Ese Perrito era gRande • había una vez 	Se anotarán las letras en las que se dio el caso de sustitución y la cantidad entre paréntesis, así como el lugar en el que se presentaron los casos y la cantidad total de sustituciones. Ejemplo: R por r (3) L por l (2) S por s (1) Al inicio de palabra (4) Entre una palabra (2)

7. Separación incorrecta de sílabas (SIS)	Es cuando, al finalizar el renglón, se separa una palabra de manera inadecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Me duele mucho la cabeza 	Se anotarán las palabras que fueron separadas incorrectamente y el número de veces en las que hubo separación incorrecta de sílabas.
Errores específicos			
8. Adición (A)	Es cuando se agregan letras, sílabas o palabras	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Higros</i> en lugar de <i>higos</i> • <i>Ella se come chocolate</i> en lugar de <i>ella come chocolate</i> 	Se anotarán las palabras en las que hubo adición y el número total de adiciones.
9. Transposición (T)	Es cuando se trasladan o cambian de lugar letras, sílabas o palabras	<ul style="list-style-type: none"> • le en lugar de el • ejonado en lugar de enojado 	Se anotarán las palabras en las que hubo error de transposición y el número total de transposiciones.
10. Omisión (O)	Es cuando se omiten letras, palabras o sílabas	<ul style="list-style-type: none"> • kioco en lugar de kiosco • <i>Él quiere que lo maten</i> en lugar de <i>él no quiere que lo maten</i> • <i>maposa</i> en lugar de <i>mariposa</i> 	Se anotarán los casos donde hubo error de omisión y la cantidad total de omisiones.
11. Sustitución (S)	Es cuando se cambian letras, sílabas o palabras, alterando el significado	<ul style="list-style-type: none"> • pasos en lugar de pavos • <i>Se las encontró</i> en lugar de <i>se las entregó</i> 	Se anotarán los casos donde hubo error de sustitución y la cantidad total de las sustituciones.
12. Inversión (I)	Es cuando se invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica	<ul style="list-style-type: none"> • d por b • p por q • W por M 	Se anotarán los casos donde hubo error de inversión y la cantidad total de inversiones.
13. Unión (U)	Es cuando se une la última letra de una palabra a la siguiente palabra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elagua</i> en lugar de <i>el agua</i> 	Se anotarán los casos en donde hubo error de unión y la cantidad total de uniones.
14. Espacio entre letras (EEL)	Es cuando hay un espacio más grande de lo habitual entre una letra y otra, dentro de una misma palabra	Hola, ¿có mo has estado? ↑	Sólo se anotará la cantidad total de los espacios entre letras.
15. Palabra ilegible (PI)	Es cuando en una palabra, ya sea porque la totalidad de sus letras son ilegibles o sólo por algunas, no se alcanza a entender a qué palabra se quiere hacer referencia	Mañana me voy a ir a дпueŁŕR. temprano	Sólo se anotará la cantidad total de palabras ilegibles.
16. Distorsión (D)	Es cuando una letra se muestra de una manera distorsionada, de tal modo que dificulta la lectura de la	Mañana me voy a ir a acaHpar temprano	Sólo se anotará la cantidad total de distorsiones.

	palabra pero sí se puede inferir a qué palabra se refiere		
Uso de signos de puntuación			
17. Signos de puntuación	Sus funciones son marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto, citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Punto • Dos puntos • Coma • Punto y coma • Puntos suspensivos • Comillas • Paréntesis • Corchetes • Signos de interrogación • Signos de exclamación • Raya 	Se anotará el nombre de los signos de puntuación utilizados y entre paréntesis la cantidad de veces que se presentó cada uno en el texto, así como la cantidad total de signos de puntuación en el escrito.
VOCABULARIO			
Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.			
18. Vocabulario soez (VS)	Se entiende por vocabulario soez, aquél en el que se utilizan groserías, insultos o palabras inapropiadas u ofensivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi compañera es una tonta que no sabe leer • Ese joto me cae mal • La religión es una porquería 	Se anotarán las palabras o frases que representen un lenguaje grosero, ofensivo o con insultos, así como la cantidad de veces en las que repitió cada frase o palabra y el número total.
19. Expresiones coloquiales (EC)	Son aquellas que tienen un tono o estilo informal	<ul style="list-style-type: none"> • Ese güey es mi amigo • Ese carro está bien chafa • Me da güeva la clase de matemáticas • Sí, ¡cómo no! ¿y tu nieve, de qué la quieres? • Me compré una bicicleta súper curada 	Se anotarán las expresiones coloquiales utilizadas y el número total.
20. Repeticiones (R)	Se va a entender como una repetición cuando se utilice una misma palabra o frase de manera constante (más de una vez en un mismo párrafo)	<ul style="list-style-type: none"> • Y luego ir a la playa y luego a acampar. Luego quisiera ir a las albercas. Luego de ahí (...) 	Se anotará la palabra o frase repetida y entre paréntesis el número de veces en las que se repitió, así como el total.

21. Barbarismo (B)	Incorrección en el uso del lenguaje que consiste en pronunciar o escribir mal las palabras o en utilizar palabras equivocadas o inexistentes en la lengua. También se refiere a las palabras, expresiones o giros procedentes de una lengua extranjera, es decir, cuando se emplean palabras extranjeras y existe su traducción al español	<ul style="list-style-type: none"> • Yo duermo con dos <i>almuhadas</i> (en lugar de <i>almohadas</i>). • Espero que te <i>haiga</i> (en lugar de <i>haya</i>) ido bien en tu examen. • No encontré <i>parking</i> (en lugar de <i>estacionamiento</i>). 	Se anotarán las palabras que representen un barbarismo y la cantidad total.
GRAMÁTICA			
Conjunto de normas y leyes que rigen la creación de las estructuras lingüísticas.			
Errores			
22. Género (G)	Es cuando el género de la palabra no corresponde con el resto de la oración, es decir, se confunde masculino con femenino y viceversa	<ul style="list-style-type: none"> • La pelota es <u>rojo</u> • <u>Una</u> partido de fútbol • La <u>perro</u> se llama Layla 	Se anotará la cantidad total de errores de género.
23. Número (No.)	Es cuando se escribe una palabra en singular que debió ser una palabra en plural y viceversa	<ul style="list-style-type: none"> • Ese hombre es <u>millonarios</u> • Mis <u>cuaderno</u> son cuadriculados 	Se anotará la cantidad total de errores de número.
24. Persona (Per)	Es cuando la persona (es decir, que un pronombre personal: yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos) no concuerda con el resto de la oración	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Yo</u> (en lugar de <i>él/ella</i>) se resfrió por salir sin suéter • <u>Ella</u> (en lugar de <i>ellos/ustedes</i>) le dijeron que todo estaba bien 	Se anotará la cantidad total de errores de persona.
25. Conjugación (Con)	Es cuando un verbo no está conjugado en el tiempo que debería para dar sentido a la oración	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ayer me como un dulce</i>, en lugar de <i>Ayer me comí un dulce</i>. • <i>Ayer ella lava los trastes en su casa</i>, en lugar de <i>Ayer ella lavó los trastes en su casa</i>. 	Se anotará la cantidad total de errores de conjugación.
Uso de recursos			
26. Modificadores (adjetivos y adverbios)		<ul style="list-style-type: none"> • Ella es la <u>mayor</u> de tres hermanas • Ahí hay <u>cuatro</u> perros 	Se anotarán las palabras que cumplan la función de adjetivo o adverbio (si se repiten, junto a la palabra se colocará entre parénesis)

	<p>Adjetivos: Son aquellas palabras que califican o determinan al sustantivo</p> <p>Adverbios: Son palabras invariables cuya función consiste en complementar la significación del verbo, de un adjetivo, de otro adverbio y de ciertas secuencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yo prefiero la comida <u>mexicana</u> • Era un espacio <u>reducido</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aquí</u> está tu collar • Esa tía <u>nunca</u> me quiso • Eres <u>muy</u> linda, te quiero <u>mucho</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>No</u> lo necesito • Yo <u>tampoco</u> he comido • La ciudad <u>donde</u> nací 	el número de veces que apareció en el texto) y se registrará la cantidad total.
27. Palabras que indican orden temporal	Como su nombre lo dice, son todas aquellas palabras que indican un orden temporal. Aquí se toman en cuenta los adverbios de tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Nos vemos <u>mañana</u> • Vamos <u>después</u> de comer • La boda duró <u>tres días</u> 	Se anotarán las palabras que indiquen orden temporal, cuántas veces aparecieron (entre paréntesis) y la cantidad total.
ESTRUCTURA			
Distribución y orden de las partes importantes que componen un escrito.			
28. Título	Es una palabra o frase con que se da a conocer el nombre o asunto de una obra o de cada una de las partes o divisiones de un escrito	<p>Mi día perfecto</p> <p>Un día perfecto para mí sería salir con mi familia al parque y (...)</p>	Se indicará si tiene o no título (sí/no), y de tenerlo, deberá escribirse.
29. Palabras	Son los segmentos del discurso unificados habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final	<p>Nota: Si una palabra aparece separada en varias sílabas, será tomada como una palabra.</p> <p>Ho la , ve ci na (dos palabras en total).</p> <p>Y si dos palabras están unidas, se contabilizarán separadas.</p> <p>Ellase cayódel cuarto piso (seis palabras)</p>	Se anotará la cantidad de palabras del escrito.
30. Renglones	Serie de palabras o caracteres escritos o impresos en línea recta	Nota: Si hay una palabra por renglón, no importa, así se contará.	Se escribirá cuántos renglones conforman todo el escrito, incluyendo el título.
31. Párrafos	Son cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra		Se anotará el número de párrafos que conforma el escrito.

	mayúscula al principio de línea y punto y aparte al final del fragmento de escritura		
32. Oraciones	Palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido gramatical completo	• Hoy es mi cumpleaños	-
33. Oraciones simples	Son aquellas oraciones donde hay una sola acción. Están compuestas por un sujeto y un predicado	• La televisión está apagada	Se anotará el número de oraciones simples del escrito.
34. Oraciones compuestas	En estas oraciones hay más de un predicado por que contienen dos o más acciones. Se podría decir que las oraciones compuestas están conformadas por la unión de varias oraciones	• Laura se fue al gimnasio durante tres horas y luego llegó a su casa para descansar toda la tarde	Se anotará el número de oraciones compuestas del escrito.
35. Numerales y viñetas	Los numerales son las palabras que hacen referencia a los números. Las viñetas son signos en forma de una pequeña figura (más chica que el texto) que se colocan antes de una palabra u oración para diferenciar cada una de las partes de un listado	<ul style="list-style-type: none"> • Numerales: Lista de compras 1.Pan 2.Lече 3.Huevos • Viñetas: Los personajes más importantes son: ❖ El león ❖ El príncipe 	<p>Deberá indicarse con un “sí” o un “no” si se utilizaron numerales o viñetas en el escrito.</p> <p>Nota: Deberá indicarse si usó numerales para enlistar una serie de ideas o sólo como guía para numerar renglones.</p>
36. Extraespacios	Se considerará que hay “extraespacios” cuando el texto EN GENERAL presenta espacios considerables entre letras, palabras, renglones y márgenes del texto. El extraespacio (sea del tipo o de los tipos que sean) debe ser una constante en el escrito	El clima frío me gusta mucho más que el clima caliente, pero me gusta mucho ir a la playa en verano.	Sólo se indicará si el texto en general presentó extraespacios (sí/no).
37. Escritura desalineada	Cuando no sigue una línea recta horizontal	-	Sólo se indicará si en el texto no se siguió una línea recta horizontal al escribir (sí/no).
38. Trazo de renglones	Es cuando el alumno trazó renglones en la hoja para guiar su escritura	-	Sólo se indicará si el alumno trazó o no renglones (sí/no).

Apéndice F. Ejemplos de los escritos de los estudiantes de sexto año de primaria, revisados durante la capacitación.

3 34. Escribe, en más de diez renglones, cómo sería un día perfecto para ti:

que nos dejaran estar todo un día en computacion y que nos dejaran estar en Yotube tener en la escuela una mini moto y estar comiendo papitas y soda y tener una pista de peinbat y ir disparando a lo loco tambien estar con mis amigos y jugar quemados y que nadie me molestará estar en el salon dormido tener muchos dulces y soda y estar en internet y de santos y lucgo jugar GTA leyendo un libro o historieta corridos y ber la televisión y San Andreas y estar escuchando jugar futbol.

SO SO OA OO

SM

6 34. Escribe, en más de diez renglones, cómo sería un día perfecto para ti:

Pues mi día perfecto es que mi papá se reconcilie con mi mamá hique todos vivamos juntos comi hermano y yo

U OA 3 SM SM U SPAU OSP

23 palabras
3 renglones
1 oración.
Adj : 4

34. Escribe, en más de diez renglones, cómo sería un día perfecto para ti:

1 estar en LA PLAYA con mucho

2 sol (osp) tener mucho comida (osp)

3 el ^(so) A^(sp)JUA ^(so) t.v.a (osp)

4 que (sp) DAR (sp) NOS A ACAMPAR

5 en LA PLAYA (osp) JUGAR Pc

6 MINECRAFT y LUEJO (so) JUGAR

7 ^(so) GeyLO y Lo (so) eJO (so)

8 comer ^(so) BON^(sp)BONES

9 en el ^(so) FUEJO en ^(so) LA ^(so) Y ^(so) Y

10 ^(so) Lo (so) GO (sp) (sp) DORMIR y LUEJO (so)

11 A mi CASA (osp)