





Reporte nacional de resultados de escritura

ERCE 2019

Perú



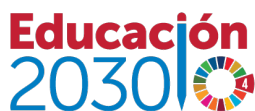
Laboratorio 
Latinoamericano 
Evaluación 
Calidad 
Educación 

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 751 1019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2022



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y corrección de textos: Luis Alberto Ceballos
Ilustración y diseño de cubierta: Carolina Salas Angellotti

Presentación

El presente reporte contiene los resultados nacionales de Perú en la evaluación de Escritura para 3° y 6° grado del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo de MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El Laboratorio ha desarrollado y mantenido mediciones contextualizadas y comprensivas de la situación educativa de los países de la región, con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria, mediante el monitoreo de los sistemas educativos y de su avance respecto de las definiciones de la Agenda 2030. El propósito de los estudios del LLECE es la generación de evidencia e insumos para propiciar la toma de decisiones de política educativa.

En esta publicación, su país podrá disponer de información de los ejercicios de desarrollo contestados por los estudiantes en 3° y 6° grado, los cuales se reportan mediante la evaluación de características sobre dominios e indicadores que componen las rúbricas con que se corrigieron los textos producidos. En esta ocasión, se profundizan y analizan los resultados de los estudiantes únicamente a escala nacional, puesto que el proceso de corrección de la prueba se realizó en cada país y no se calibraron los resultados entre países. Además, se muestran ejemplos de respuestas que representan distintos niveles de logro, por lo que cada país dispondrá de sugerencias pedagógicas en la asignatura de Escritura para promover que los estudiantes alcancen los niveles más avanzados.

La entrega de resultados de Escritura constituye un importante insumo para el trabajo pedagógico. De la descripción y el análisis que se han realizado de las habilidades que busca evaluar el ERCE 2019 en la prueba de Escritura, y considerando los resultados, se desprenden algunos aspectos que potenciarían no solo el trabajo en el aula, sino aquellos elementos curriculares propios de la enseñanza en su país y en la región.

Desde el LLECE y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, esperamos que este reporte nacional de logros de aprendizaje en Escritura sirva de base para la mejora en esta habilidad, pues es fundamental para el desarrollo educativo en su país.

Claudia Uribe
Directora de la Oficina Regional de
Educación para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)

Agradecimientos

Los reportes nacionales del ERCE 2019 son una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con la participación activa de los países miembros: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Su elaboración contó con el apoyo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO).

Este estudio se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE, a partir de los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), cuyo procesamiento de datos fue efectuado por el Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La elaboración del reporte fue coordinada por el equipo del LLECE: Carlos Cayumán y Francisco Gatica, y contó con la colaboración de las consultoras Teresa Yáñez y Luisa Müller, junto con Gloria Zambrano, Coordinadora Nacional del LLECE de Perú,

El equipo de MIDE UC a cargo de este reporte fue liderado por Jorge Manzi, Paulina Flotts y Lorena Meckes. Este fue elaborado por Silvia Tobar y Mariela Rivera, mientras que el análisis y reporte de datos fue realizado por Andrea Abarzúa, Álex Torres, Fabián Fuentealba, Carmen Rivano y Víctor Gallano.

El desarrollo del ERCE 2019 ha contado con el valioso apoyo de su Consejo Técnico de Alto Nivel (CTAN), compuesto por los expertos internacionales Ralph Carstens (IEA), Eugenio González (ETS), Harvey Sánchez (ALEPH) y Wolfram Schulz (ACER).

El análisis y la difusión de los resultados de este módulo son posibles gracias a la contribución y apoyo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Este texto ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todas y todos los que participaron en su edición y diseño.

Reconocimiento

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación reconoce la participación invaluable de Perú en los estudios del PERCE 1997, el SERCE 2007, el TERCE 2013 y el ERCE 2019. Los resultados de aprendizajes y contexto que se obtienen desde los países es un activo y un bien común para contar con información confiable para la mejora de los sistemas educativos de la región. El desarrollo de conocimientos acerca de qué aprenden los estudiantes y los desafíos que se enfrentan para el logro de estos, a partir de la acción colectiva y de cooperación entre los países, promueven un espacio para el intercambio, la colaboración y la innovación, con un solo interés: el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de calidad.

Tabla de contenidos

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Características de la evaluación de Escritura | 7 |
| 1.1. | Enfoque de la evaluación de la escritura | 7 |
| 1.2. | Dominios evaluados en la prueba de Escritura | 8 |
| 2. | Muestra y proceso de codificación de la prueba de escritura | 9 |
| 2.1. | Muestra de estudiantes que rindió la prueba en Perú | 9 |
| 2.2. | Proceso de codificación de las respuestas de los estudiantes | 10 |
| 2.2.1. | Respuestas válidas y casos especiales | 10 |
| 2.2.2. | Aseguramiento de la calidad de la codificación | 11 |
| 2.3. | Advertencias sobre la codificación realizada | 11 |
| 3. | Prueba de Escritura de 3° grado | 12 |
| 3.1. | Estímulos de la prueba | 12 |
| 3.2. | Dominio e indicadores evaluados | 13 |
| 3.2.1. | Dominio discursivo | 13 |
| 3.2.2. | Dominio textual | 14 |
| 3.2.3. | Dominio convenciones de legibilidad | 14 |
| 3.3. | Ejemplos de respuesta | 15 |
| 4. | Resultados de 3° grado | 22 |
| 4.1. | Dominio discursivo | 22 |
| 4.1.1. | Carta a un amigo | 23 |
| 4.1.2. | Presentación de baile | 23 |
| 4.2. | Dominio textual | 24 |
| 4.3. | Dominio de convenciones de legibilidad | 26 |
| 5. | Prueba de Escritura de 6° grado | 28 |
| 5.1. | Estímulos | 28 |
| 5.2. | Dominio e indicadores evaluados | 29 |
| 5.2.1. | Dominio discursivo | 29 |
| 5.2.2. | Dominio textual | 30 |
| 5.2.3. | Dominio de convenciones de legibilidad | 30 |
| 5.3. | Ejemplos de respuesta | 31 |
| 6. | Resultados de 6° grado | 37 |
| 6.1. | Dominio discursivo | 37 |
| 6.1.1. | Carta a una autoridad | 38 |
| 6.1.2. | Texto descriptivo de un animal | 38 |
| 6.2. | Dominio textual | 40 |
| 6.3. | Dominio de convenciones de legibilidad | 42 |
| 7. | ¿Cómo utilizar pedagógicamente este documento? | 44 |

| | |
|--|----|
| 7.1 Usar los estímulos con sus estudiantes para que generen un texto | 44 |
| 7.2 Usar los ejemplos de respuestas para clarificar los indicadores de logro de la escritura de textos | 45 |
| 7.3 Utilizar las rúbricas para analizar y retroalimentar las producciones de sus estudiantes | 45 |
| 7.4 Producir sus propios estímulos y rúbricas a partir de los presentados en este informe | 46 |
| 7.5 Trabajar con otros docentes | 46 |
| 8. Glosario | 47 |
| 9. Referencias | 50 |
| 10. Anexos | 51 |
| Anexo 1. Porcentajes de consistencia obtenidos en cada indicador | 51 |
| Rúbricas de 3° grado | 53 |
| Rúbricas de 6° grado | 55 |
| Rúbricas específicas para cada estímulo | 55 |
| Anexo 3. Ejemplos de respuesta originales | 59 |

1. Características de la evaluación de Escritura

1.1. Enfoque de la evaluación de la escritura

Al igual que todas las pruebas del ERCE, la de Escritura se basa en el análisis de los currículos de los países participantes en el estudio. De este análisis curricular se desprende que los países participantes conciben que la enseñanza y aprendizaje de la escritura sirve para el desarrollo de competencias que permitan al estudiante comunicarse en diversas situaciones, considerando el propósito, el destinatario y el contexto, y ajustar a ellos sus producciones (UNESCO, 2020, 2015), lo que es coherente con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

En primer lugar, el análisis curricular reflejó la importancia otorgada al género textual en el desarrollo de la escritura, y la relevancia de reflexionar sobre las características de los textos, teniendo en cuenta las particularidades de la situación de comunicación en la que surgen. En consecuencia, la evaluación de la prueba se sustenta en un enfoque comunicativo funcional de la lengua. Por lo mismo, en la prueba se propone a los estudiantes una situación y contexto que les demanda comunicar por escrito para aplicar recursos lingüísticos y dar respuesta a la situación comunicativa planteada. Es así como en esta prueba los textos que se solicitan producir deben presentar una intención definida, un propósito y enmarcarse en una situación comunicativa concreta.

En segundo lugar, la prueba considera que la escritura es una práctica social en que se involucran la cultura y los contextos específicos de producción (Didactext, 2003). Por ello, en la evaluación se busca que la escritura emerja de un proceso situado. Así, las consignas incluidas en la prueba consideran situaciones que responden a un fin comunicativo específico y se relacionan con temáticas cercanas a los niños de la región, sin exigir conocimientos especializados.

En tercer lugar, la prueba considera que la escritura es una habilidad comunicativa compleja y multidimensional (Sotomayor *et al.*, 2015). Por lo mismo, se evalúan tanto aspectos gramaticales como sociolingüísticos y comunicativos en las producciones textuales de los estudiantes, para dar cuenta de aquello que les permite generar textos eficaces en cuanto a lo que informan y a cómo lo comunican (UNESCO, 2016). Se busca así que la situación social planteada en la consigna (destinatario, situación y propósito) permee las decisiones del estudiante sobre qué elementos lingüísticos le permitirán comunicar el mensaje escrito.

Por último, aun cuando se comprende que la escritura es un proceso que involucra diferentes fases recursivas (Didactext, 2015; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980), en esta medición se evaluó la fase de textualización, es decir, el traspaso de las ideas al texto escrito. Esta decisión obedece, por una parte, a las posibilidades que ofrece el instrumento, y, por otra, que para obtener un texto escrito el estudiante también ha debido poner en juego las fases de planificación y revisión para elaborarlo y mejorarlo.

Al igual que en TERCE, en la prueba de Escritura del ERCE se optó por utilizar rúbricas como instrumento de evaluación de las producciones de los estudiantes, para caracterizar diversos niveles de desempeño para cada indicador evaluado y describir así su progreso o resultado. Estas características de las rúbricas favorecen que los resultados sean fácilmente comunicables y, a la vez, ayudan a focalizar la atención en aspectos complejos de la escritura de los estudiantes. Otros instrumentos, como la lista de cotejo o la escala de valoración, solo permiten situar el logro en una categoría numérica o conceptual, sin proporcionar una caracterización específica del desempeño.



Los países participantes en el estudio conciben la enseñanza y aprendizaje de la escritura con un enfoque comunicativo.

1.2. Dominios evaluados en la prueba de Escritura

Tomando como base el enfoque de evaluación que sustenta a la prueba de Escritura y el análisis de los currículos de los países participantes, se evaluaron los siguientes dominios en la producción escrita de los estudiantes:

- **Dominio discursivo:** los aspectos discursivos del texto generado por el estudiante derivan directamente de las características de la situación comunicativa que se le ha planteado. Se evaluó el género (si el texto cumple las características del género que se desprende de la consigna) y la consideración del propósito, del destinatario y de la intención comunicativa. Esta dimensión implica la habilidad de leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto que se produce.
- **Dominio textual:** comprende todos los elementos de estructura interna del texto, tales como el vocabulario, la coherencia, la concordancia oracional y la cohesión (mantenimiento de la unidad temática, progresión informativa y conexión).
- **Dominio de convenciones de legibilidad:** incluye todas las convenciones propias de la comunicación escrita que dan cuenta del dominio del código. Estas consideran aspectos tales como la ortografía y el uso de signos de puntuación. El principal criterio de articulación no es el ajuste a las normas, sino la comprensibilidad del texto, ya que se espera que en primaria estas nociones se manejen en un nivel incipiente. Es decir, se entiende que en la enseñanza primaria estas habilidades se están recién aprendiendo, y que se consolidan progresivamente, por lo que la evaluación busca indicadores de su desarrollo y evidencia de un conocimiento inicial de las reglas.



En la producción escrita de los estudiantes se evaluaron los siguientes dominios:

- **Discursivo**
- **Textual**
- **Convenciones de legibilidad**

Las pautas de la evaluación de Escritura del ERCE corresponden a tres conjuntos de rúbricas analíticas agrupadas en estos dominios y sus respectivos indicadores. Las rúbricas se diseñaron considerando las características de los estímulos de la prueba (propósito comunicativo, destinatarios, extensión de la escritura, entre otras), por lo que su uso está sujeto a las peculiaridades de la situación comunicativa que se proponga. Si bien podría ocurrir que los indicadores sean pertinentes para tareas comunicativas variadas, se sugiere que las descripciones de las categorías de las rúbricas varíen según las características del estímulo propuesto al estudiante.

2. Muestra y proceso de codificación de la prueba de escritura

2.1. Muestra de estudiantes que rindió la prueba en Perú

La población objetivo del ERCE 2019 son los estudiantes de 3° y 6° grado de primaria que asisten a centros educativos reconocidos por el Estado y que imparten educación en los grados del estudio. No formaron parte de la población objetivo las escuelas que solo imparten clases para estudiantes con necesidades especiales, escuelas monolingües en que se enseña en un idioma distinto a los oficiales del estudio (español y portugués), escuelas donde solo se imparte educación no formal o para adultos. Tampoco forman parte de la población objetivo los estudiantes que tienen necesidades especiales que requieran de una acomodación del instrumento a esas necesidades.

La selección de la muestra de escuelas para el ERCE 2019 siguió el siguiente esquema:

- Estratificado
- Por conglomerados
- Bietápico

La selección de la muestra de escuelas para el ERCE 2019 se realizó en dos etapas. En la primera se seleccionaron escuelas en cada estrato explícito con probabilidad de selección proporcional al tamaño. En la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente un aula y se aplicó la prueba de Escritura a todos los estudiantes que pertenecen a ella.

Las variables de estratificación de la muestra son: la dependencia administrativa de la escuela (pública, privada y para algunos países mixta), área geográfica en que se ubica la escuela (urbana/rural) y grados que cubre la escuela (escuelas con solo 3° grado, escuelas solo con 6° grado y escuelas con 3° y 6° grado). Estas variables han sido incluidas por su relación con las características socioeconómicas y culturales de los alumnos.

Respecto al tamaño de la muestra, esta se ha calculado con base en el diseño muestral, que considera la selección de conglomerados (las aulas) que agrupan población de características similares. Para cada país, el número de escuelas participantes en el estudio se encuentra, aproximadamente, entre 150 y 280. En el caso específico de Perú, el número total de escuelas y estudiantes participantes en este estudio, y en cuyos resultados se basa el desarrollo de este reporte, es el siguiente:

Tabla 1. Número de estudiantes y escuelas de Perú para el estudio (muestra efectiva).

| | 3° grado | 6° grado |
|--------------------|----------|----------|
| Estudiantes | 6018 | 5938 |
| Escuelas | 286 | 281 |

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Proceso de codificación de las respuestas de los estudiantes

Dado que la prueba de Escritura está compuesta de preguntas abiertas que requieren que el estudiante desarrolle por escrito su respuesta, se efectúa un proceso de codificación para categorizar cada texto escrito en un nivel de desempeño de acuerdo con descripciones entregadas en rúbricas.

2.2.1. Respuestas válidas y casos especiales

Al momento de codificar las respuestas de los estudiantes, cada país debió distinguir aquellas que pueden revisarse utilizando las rúbricas (respuestas válidas) de aquellas que no (casos especiales). Para distinguir estos últimos casos, se debió separar por grupos las respuestas:

- Respuestas en blanco, sin ningún tipo de escritura
- Respuestas escritas en otras lenguas distintas del español o, en el caso de Brasil, del portugués
- Respuestas que no son textos (dibujos, palabras aisladas, oraciones únicas, series de oraciones sin ninguna conexión entre sí, copia de la consigna o repetición de una misma oración a lo largo de una plana)

Dadas las características de este último tipo de respuestas, no es posible aplicar la rúbrica, por lo que solo se consideraron respuestas válidas y, en consecuencia, se codificaron utilizando las rúbricas solo en aquellas evidencias que:

- Contenían una respuesta escrita
- Las respuestas estaban escritas en español y, en el caso de Brasil, en portugués
- Y en las respuestas se evidenciaban dos oraciones simples o una oración compleja

En Perú, la cantidad de respuestas válidas y casos especiales por cada estímulo es la siguiente:

Tabla 2. Cantidad de respuestas válidas y casos especiales en la prueba de Escritura de Perú

| | % de respuestas válidas | Porcentajes de casos especiales | | |
|-----------------|-------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| | | % de respuestas en blanco | % de respuestas en otras lenguas | % de respuestas que no son textos |
| 3° grado | 89,8 % | 10,2 % | 0 % | 0 % |
| 6° grado | 97 % | 3 % | 0 % | 0 % |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Es importante notar que debido al redondeo de los números de la tabla estos no siempre suman 100. Asimismo, un porcentaje reportado como 0,0 % no necesariamente significa ausencia de ese tipo de respuesta, sino que puede estar presente en una magnitud menor a 0,05 % del total. Por lo anterior, la forma indicada de calcular el porcentaje total de casos especiales es «100 - % de respuestas válidas» y no la «suma de los distintos casos especiales».

En Perú, el 89,8 % de las respuestas de los estudiantes de 3° grado se consideraron respuestas válidas por los criterios antes mencionados. Por el contrario, un 10,2 % de respuestas se presentaron en blanco. Por su parte, en 6° grado se contó con un 97 % de respuestas válidas y un 3 % fueron respuestas en blanco.

Esto implica que, en adelante, los porcentajes de estudiantes que se reportan para cada categoría de la rúbrica excluyen estas respuestas de casos especiales que no se codificaron. Por lo tanto, el 100 % a que hacen referencia los resultados no incluye estas respuestas especiales.

2.2.2. Aseguramiento de la calidad de la codificación¹

Para efectuar la codificación, cada país capacitó a un grupo de evaluadores tanto en el procedimiento como en la comprensión de las rúbricas, a partir de las orientaciones técnicas dadas por el LLECE.

Posterior a la capacitación, se codificó cada producción escrita de los estudiantes, situando el desempeño en una categoría de la rúbrica para cada indicador evaluado. Un insumo esencial para llevar a cabo la codificación de las respuestas es el manual de codificación, ajustado a partir de la aplicación piloto, en que se detallan las rúbricas, ejemplos de respuesta para cada categoría de desempeño y consideraciones para efectuar la codificación.

Para monitorear la aplicación consistente de las rúbricas se verifica el acuerdo entre codificadores, a través de la proporción de respuestas idénticas, que se categorizan del mismo modo por dos codificadores distintos.

Cada país debió realizar una doble codificación de aproximadamente el 30 % de las respuestas, con el objetivo de obtener el porcentaje de consistencia entre los codificadores. Un 70 % o más de acuerdo entre ambos codificadores² es un nivel adecuado de consistencia; por debajo de ese porcentaje, los resultados deben interpretarse con mucha cautela.

2.3. Advertencias sobre la codificación realizada

Cada país obtuvo porcentajes de consistencia para cada indicador evaluado. En el Anexo 1 se detallan los porcentajes obtenidos en la codificación llevada a cabo por Perú.

Si el porcentaje de consistencia obtenido en un indicador es inferior al 70 %, se advertirá en los resultados presentados. En estos casos, los datos deben interpretarse con mucha cautela, dado que el acuerdo entre codificadores está por debajo de lo esperado.

1 Para realizar el proceso de codificación, los equipos disciplinarios de los distintos países participantes del estudio asistieron a una capacitación en Ciudad de Panamá en junio de 2019, dirigida por el LLECE y por el socio implementador. Luego de la aplicación de los instrumentos, los países levantaron un proceso de codificación con equipos disciplinarios especialistas que, según los distintos casos, duró entre dos y seis semanas.

2 Este porcentaje de consistencia fue sugerido por el Consejo Consultivo de Alto Nivel (CTAN). A diferencia de las respuestas a ítems de opción múltiple, la puntuación de las respuestas a preguntas abiertas requiere de la calificación de ellas por parte de correctores capacitados en el uso de una rúbrica, lo cual introduce cierto grado de discrepancia, derivada de diferentes factores que pueden interferir en el criterio que aplican jueces distintos; por ejemplo, eventuales sesgos de algunos de ellos, distinto modo de comprender alguna categoría de la rúbrica, cansancio, entre otros. Por ello, el proceso de codificación de las respuestas contempló que un subconjunto de ellas, seleccionadas al azar, fuera codificado por dos correctores, para verificar que las rúbricas se aplicaran con el mismo criterio por los diferentes codificadores, y contar así con una evaluación de la confiabilidad de los puntajes obtenidos. Dado que lograr una coincidencia absoluta entre codificadores al juzgar las mismas respuestas en todos los casos no resulta viable, el CTAN del estudio recomendó como nivel aceptable que en el 70 % de las ocasiones hubiera acuerdo total entre dos correctores diferentes al asignar una categoría de la rúbrica a la misma respuesta.

3. Prueba de Escritura de 3° grado

3.1. Estímulos de la prueba

Los estímulos incluidos en la prueba de 3° grado proponen situaciones que demandan comunicar por escrito a partir de un contexto. Es así como las consignas promueven que el estudiante produzca un texto respondiendo a un propósito, un destinatario y una situación comunicativa concreta y clara: contar un hecho sorprendente a un amigo a través de una carta y caracterizar un baile para que un locutor lo presente en una feria. En las consignas se buscó, además, aludir a situaciones comunicativas cercanas, en que las temáticas no requirieran un conocimiento especializado sobre estas.

Según el análisis curricular realizado, los géneros que se desprenden de ambas consignas forman parte de los currículos de la mayoría de los países participantes del estudio.

Las consignas entregadas a los estudiantes fueron las siguientes³:



En la prueba de Escritura de 3° grado, los estudiantes debían escribir un texto en una situación comunicativa concreta y clara.

Figura 1. Consigna Carta a un amigo, 3° grado

Instrucciones:

A continuación encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

Imaginate que viajaste a un lugar que no conocías y te sucedió algo sorprendente. Tu mejor amigo o amiga no pudo ir contigo y te pide que le cuentes sobre tu viaje.

Escribe una carta donde le cuentes lo que te pasó en ese lugar.

Fuente: ERCE 2019.

Figura 2. Consigna Presentación de baile, 3° grado

Instrucciones:

A continuación encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

En tu escuela se está organizando una feria de bailes latinoamericanos. Se escogerán bailarines y bailarinas que mostrarán los distintos bailes y un locutor leerá una presentación de cada uno. A ti te tocó escribir una presentación para el baile nacional de tu país.

Escribe a continuación todo lo que sepas acerca del baile nacional de tu país (o uno de ellos, si conoces más de uno), para que el locutor lo presente durante la feria.

Fuente: ERCE 2019.

³ Las consignas se adaptaron lingüísticamente cuando fue necesario, de manera de garantizar el acceso a la información por parte de los estudiantes, considerando las variedades del español que se presentan en los diferentes países participantes. En el caso de Brasil, las consignas se tradujeron al portugués.

3.2. Dominio e indicadores evaluados

Cada dominio evaluado se descompone en indicadores, los cuales se evalúan a través de rúbricas (ver el Anexo 2). Para ambos grados se evalúan los mismos dominios; sin embargo, algunos indicadores pueden variar de acuerdo con la naturaleza de la tarea de escritura presentada.

Tabla 3. Dominios e indicadores 3° grado

| Dominios | Indicadores |
|---------------------------------------|--|
| Discursivo | <ul style="list-style-type: none"> • Propósito y adecuación a la consigna • Género |
| Textual | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Coherencia Global • Concordancia • Cohesión |
| Convenciones de la legibilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía Inicial • Puntuación |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se conceptualizan los dominios e indicadores evaluados en 3° grado.

3.2.1. Dominio discursivo

En este dominio se evalúan las marcas de la situación comunicativa. Para 3° grado, las rúbricas que evalúan cada indicador de este dominio son diferentes para cada estímulo, dada la naturaleza de la tarea comunicativa que se expresa en cada consigna. A continuación se detallan los indicadores evaluados.

- **Propósito y adecuación a la consigna:** se refiere a la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa. Cada descriptor evalúa de qué modo se resuelve el problema comunicativo planteado por la consigna. «Propósito» se define como la actividad verbal asociada (narrar, informar) y «adecuación a la consigna» se refiere a la adecuación temática de lo que se informa a través de la narración y la presentación.

Lo que se espera evaluar para el primer estímulo es la capacidad de satisfacer un propósito comunicativo mediante la narración de un acontecimiento o la presentación de un tema. Para ello, se considera la narración, definida como la secuencia prototípica de una situación inicial, una o más acciones centrales o nudo de la historia y una situación final, la que, por tratarse de la narración de un hecho, puede ser o no abierta. Por lo mismo, también se considera que esta secuencia no necesariamente debe presentarse en un orden cronológico.

Para el segundo estímulo lo que se espera evaluar es la capacidad de satisfacer el propósito comunicativo a través de la presentación de un tema central; en este caso, un baile y la descripción de sus características. Hay que considerar que la valoración en lugar de la descripción se categoriza en un nivel inferior y que es aceptable que el estudiante se refiera a un baile inventado, y no necesariamente a uno reconocido o perteneciente a la cultura de su propio país o de otro.

- **Género:** este indicador refiere a la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta adecuado para resolver el problema comunicativo. En este caso, se entiende al género como la forma prototípica, relativamente estable y socialmente consensuada con que los textos circulan en sociedad. Dado que el objetivo no es evaluar los aspectos meramente formales (en términos de conocimiento), las categorías de este indicador buscan caracterizar los usos incipientes de marcadores funcionales al propósito comunicativo planteado: en la carta, la presencia de saludo, marcas de segunda persona, orientación a un destinatario, y en la presentación, la discriminación entre tema principal (introducción del tema) y temas secundarios o subtemas (descripción de las distintas características del baile).



En el dominio discursivo se evaluaron dos indicadores:

- **Propósito y adecuación a la consigna**
- **Género**

3.2.2. Dominio textual

Este dominio busca caracterizar elementos propios de la construcción interna de los textos. Esto incluye el vocabulario, el mantenimiento del tema y la presencia de relaciones entre los elementos de la gramática textual. Para 3° grado, las rúbricas que evalúan cada indicador de este dominio son comunes para ambos estímulos. A continuación se presentan los indicadores evaluados en este dominio.

- **Vocabulario:** para este indicador se evalúa la variedad del vocabulario, que se evidencia específicamente cuando no se repite una muletilla, que corresponde a un elemento léxico utilizado en la oralidad; por ejemplo: «bueno», «¿no es cierto?», «nada». Además, se evalúa la precisión del vocabulario, lo que se evidencia en el uso de los vocablos según su significado habitual.
- **Coherencia global:** es un indicador de la continuidad temática. Si bien la coherencia es una propiedad textual que emerge tanto del mantenimiento del tema como de la progresión hacia nueva información, se ha determinado pertinente para el nivel de 3° grado evaluar solo el primero de estos elementos.
- **Concordancia:** en este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional, abarcando tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado).
- **Cohesión:** se evalúa el uso de diversos mecanismos de orden discursivo, tanto a nivel del texto como a nivel de la oración, que permiten asignar unidad al texto, ya sea por el mantenimiento de los referentes, por la relación entre diferentes ideas mediante nexos o por la completitud sintáctica de las oraciones.



En el dominio textual se evaluaron cuatro indicadores:

- Vocabulario
- Coherencia global
- Concordancia
- Cohesión

3.2.3. Dominio convenciones de legibilidad

Este dominio busca describir el desarrollo del manejo de las convenciones propias del código que aseguran una adecuada comprensión por parte del lector de un texto. Para 3° grado, las rúbricas de este dominio son comunes para ambos estímulos y se evalúan los siguientes indicadores.

- **Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema:** busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de las compatibilidades o asociación entre sonidos y grafemas. Por ello, la evaluación de las evidencias busca identificar un nivel incipiente de este manejo, manifiesto en la asociación fonema-grafema, y no un conocimiento ni memorización de normas ortográficas. Así, por ejemplo, si en un texto aparece la palabra «veses» en lugar de «veces», esto no se considera un error para este indicador, dado que hay correspondencia entre sonido y grafema. Por el contrario, la escritura de «mullo» en lugar de «mucho» sí evidencia un error de ortografía en que hay carencia de relación entre fonema y grafema, es decir, ausencia de correspondencia entre el sonido y la letra.
- **Puntuación:** para este indicador, en 3° grado se busca identificar un estadio inicial de manejo de las marcas propias del código escrito. En este caso, se ha optado por centrar la atención solamente en los siguientes tipos de errores: interrupción de la oración con un punto y ausencia de coma en una enumeración.



En el dominio de convenciones de legibilidad se evaluaron dos indicadores:

- Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema
- Puntuación

3.3. Ejemplos de respuesta

A continuación se presenta una transcripción del ejemplo para cada estímulo de la prueba de Escritura de 3° grado (ver el ejemplo original en el Anexo 3). Asimismo, se comenta cada ejemplo a partir de los indicadores y las categorías de las rúbricas.

Carta a un amigo

Figura 3. Ejemplo de escritura de Carta a un amigo 3° grado

Hoy es miercoles 23 10 2018

como te fue en el viaje. bueno a mi me fue
 muy viengracias adios estuvo muy bonito en primer lugar
 porque mire toda clase de animales hay una playa
 muy bonita y limpia fresca y me gusta por que fui
 apasion en lancha al rededor de la pla
 ya y buena vista que bonito es a qui a
 miga y tambien es bonito porque ay sirenas
 pese y queda serca de la restaurante hay mo
 ntaria vien bonitas hay arbole de toda clase
 y plantas me despido amiga.

Annotations and Rubric Categories:

- Fórmula de saludo:** como te fue en el viaje. bueno a mi me fue
- Elementos de situación central: el viaje:** porque mire toda clase de animales hay una playa; apasion en lancha al rededor de la pla
- Marca apelativa en cuerpo:** que bonito es a qui a
- Elementos de situación central: el viaje:** miga y tambien es bonito porque ay sirenas; pese y queda serca de la restaurante hay mo
- Despedida apelativa:** me despido amiga.

Fuente: ERCE 2019.

El ejemplo de producción se ubica en las siguientes categorías de las rúbricas. La descripción de cada una de las categorías se encuentra en el Anexo 2.

Tabla 4. Categorías de la rúbrica donde se ubica ejemplo de escritura de Carta a un amigo 3° grado

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | Descripción de la categoría |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | | | | | El texto narra mediante una secuencia narrativa de al menos dos situaciones relacionadas, entre las que está presente la situación central de lo solicitado. |
| | Género | | | | | La carta presenta fórmula de saludo o vocativo inicial, cuerpo y despedida apelativa. O bien, la carta presenta fórmula de saludo inicial, cuerpo con marcas de apelación y firma. |
| Textual | Vocabulario | | | | | El texto no presenta errores de variedad ni de precisión. |
| | Coherencia global | | | | | El tema central se mantiene en el cuerpo del texto. |
| | Concordancia | | | | | La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto; se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional. |
| | Cohesión | | | | | El texto presenta correctamente los referentes. Sin embargo, hay hasta dos errores o ausencias ocasionales de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional. |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema | | | | | Se presentan entre uno y tres errores de asociación sonido-grafema. |
| | Puntuación | | | | | Se presentan estos dos tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración Sin embargo, el texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada. O bien, el texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación. |

Fuente: Elaboración propia.



En términos generales, el texto logra organizarse como carta y narrar sobre el tema solicitado, aunque es una narración inconclusa, pues no propone un cierre al viaje. También logra coherencia global y un adecuado nivel de vocabulario, aunque en ocasiones se pierde la cohesión y concordancia. Asimismo, el texto evidencia un dominio incipiente de la puntuación y, en general, respecto a la ortografía, se presentan pocos errores de correspondencia entre sonido y grafema.

Respecto al **dominio discursivo**, se analiza, por un lado, el **propósito y adecuación a la consigna**; en este caso, sí se cumple el propósito de narrar un viaje. Lo que se considerará como narración en el texto analizado es la mención de una situación inicial que funcione como un marco: «el viaje»; una situación posterior o central, la cual está bastante desarrollada en varios elementos descriptivos y valorativos (marcados en azul), y, por último, una situación final que marque un cierre. En el ejemplo no se evidencia un cierre que refiera cómo concluye el viaje («me despido amiga» es una marca de conocimiento del género y es el cierre de la carta, pero no del viaje). Así, la presencia de la situación inicial «viaje» y las relacionadas a esta hacen que este texto se evalúe como categoría 3.

Por otra parte, este ejemplo destaca en el logro del indicador **género**. En este caso, los segmentos marcados en verde dan cuenta de las marcas apelativas de inicio, cuerpo y despedida: se escribe a una amiga. Si bien se omite la firma, sí se presenta una despedida, lo que en la rúbrica equivale a la categoría 4.

En el **dominio textual**, se analiza, primero, el **vocabulario**. En este caso, no hay problemas de precisión, como tampoco de variedad. Si bien es cierto que el adjetivo «vonito» se repite a lo largo de la carta, afectando la variedad, en 3° grado solo se buscarán las repeticiones de muletillas, como la palabra «bueno» en el texto, aunque esta no presenta problemas de repetición en el ejemplo, lo que deja este texto en la categoría 4.

La **coherencia global** es el indicador que mide la continuidad temática. En el caso de una carta, las digresiones son aceptables siempre y cuando no afecten el sentido global. En este ejemplo, «buena vista que vonito es aquí amiga» es una digresión de este tipo. El resto de los elementos están vinculados temáticamente al contexto del viaje que se narra. Esto hace que el texto esté en la categoría 4.

Más localmente, en el dominio textual, se analiza la **concordancia**. Este indicador busca problemas de concordancia nominal y verbal. Existe un problema de concordancia nominal marcado en círculos amarillos: «montaña vonitas», ya que lo correcto sería que el número del sustantivo determinara al del adjetivo: «montañas bonitas». El caso de «pese» y «arbole» no se considera inconcordancia, puesto que este fenómeno corresponde al traspaso de la oralidad en la escritura, en la que se omite la «s» aspirada final. Además, con el uso de la «e» se da cuenta de que existe conciencia de necesidad de construcción de plural. La única inconcordancia identificada hace que el texto se haya clasificado en la categoría 3 de la rúbrica.

El análisis de la **cohesión** aborda la pérdida de referentes, falta de uso o mal uso de nexos que afectan la comprensión. Este caso presenta un uso excesivo del conector «y», lo que se sanciona como un error que sitúa a este texto en la categoría 3.

En el **dominio de convenciones de legibilidad** para el caso de 3° grado, en el indicador de **ortografía** se consideran exclusivamente los errores de ortografía en que no hay asociación entre sonido y grafema. En este texto existen muchos errores ortográficos que no serán contabilizados en la rúbrica: «tanvien», «vonito» y «clace», dado que hay correspondencia entre el sonido y el grafema. En cambio, sí hay presencia de un error de ortografía sin asociación entre sonido y grafema, el caso de «pasar», marcado en naranja, ya que lo correcto es «pasear», lo que deja este texto en la categoría 3.

En términos de **puntuación**, se observa exclusivamente un nivel incipiente, pues se da un uso de puntuación correcto, pero mínimo (por ejemplo, el único uso de un punto final), lo que corresponde a la categoría 2.

Presentación de baile

Figura 4. Ejemplo de escritura de Presentación de baile 3° grado

Ahora las niñas de 3°B bailan marinera tienen ropa de color blanco con un pañuelo bailan con pie alzado y el hombre con zapatos su ropa del hombre es negro tiene un pañuelo color blanco usa sombrero color negro bailan muy bonito y ha toda la gente le gusta y hechan rosas y las niñas se sienten alegre porque le gusta que los señores estén feliz y cuando acabo vino otros niños de 3°B para bailar quina y las mujeres tienen vestimento color verde y los hombres también con un sombrero negro y bailan con llanqui los hombres y mujeres y bailan muy bonito y sus padres están muy contentos por sus hijos y lo toman muchas pero muchas fotos y la profesora se siente muy feliz por los niños que han bailado y si el baile comenzo a las 10:00 a.m. y ha terminado a las 3:00 p.m.

Descripción y valoración (Annotations on the left side of the text)

Introducción de tema (Annotation pointing to 'Ahora las niñas de 3°B bailan marinera')

Presentación de tema (Annotation pointing to 'tienen ropa de color blanco con un pañuelo')

Subtemas (Annotations pointing to 'bailan con pie alzado y el hombre con zapatos su ropa del hombre es negro tiene un pañuelo color blanco usa sombrero color negro' and 'y los hombres también con un sombrero negro')

Presentación de segundo tema (Annotation pointing to 'y cuando acabo vino otros niños de 3°B para bailar quina')

Subtemas (Annotation pointing to 'y las mujeres tienen vestimento color verde')

Fuente: ERCE 2019.

El ejemplo de producción se ubica en las siguientes categorías de las rúbricas. La descripción de cada una de las categorías se encuentra en el Anexo 2.

Tabla 5. Categorías de la rúbrica donde se ubica ejemplo de escritura de Presentación de baile 3° grado

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | Descripción de la categoría |
|-------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | | | | 4 | El texto presenta el tema solicitado y lo describe. |
| | Género | | | | 4 | El texto introduce el tema solicitado. Agrega, al menos, dos subtemas en torno al tema principal. |
| Textual | Vocabulario | | | | 4 | El texto no presenta errores de variedad ni de precisión. |
| | Coherencia global | | | | 4 | El tema central se mantiene en el cuerpo del texto. |
| | Concordancia | | | 3 | | La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto; se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional. |
| | Cohesión | 1 | | | | El texto está débilmente cohesionado, porque existen |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|--|---|
| | | | | | <p>dos o más errores o ausencias de referentes necesarios para su comprensión.</p> <p>O bien, hay tres o más errores o ausencias de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.</p> |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema | | | | Se presentan entre uno y tres errores de asociación sonido-grafema. |
| | Puntuación | | | | <p>Se presentan estos dos tipos de errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración <p>Sin embargo, el texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada.</p> <p>O bien, el texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, el texto logra organizarse como la presentación de un baile, introduciendo el tema y describiéndolo. También logra coherencia global y un adecuado nivel de vocabulario, aunque en ocasiones se pierde la concordancia. Asimismo, el texto está débilmente cohesionado, dado que hay errores en el uso de referentes y repetición excesiva de un conector. Por último, el texto evidencia un dominio incipiente de la puntuación y, en general, respecto a la ortografía, se presentan pocos errores en que los grafemas de una palabra no se asocian al sonido correspondiente.



Al analizar el **dominio discursivo**, el **propósito y adecuación a la consigna** verifican la presencia de un tema vinculado con un baile, que en el caso del ejemplo son la «marinera» y la «guaina», junto con su descripción. Es necesario destacar que en este texto se mencionan dos bailes en lugar de uno. Sin embargo, esto no se considera un distanciamiento de la consigna; al contrario, pues esto significó ejecutar la misma tarea por segunda vez. Tanto en el caso de la marinera como en el de la guaina se presentan además descripciones vinculadas con la vestimenta (destacada con verde en el ejemplo) y valoraciones, como «bailan muy bonito», que al presentarse como un complemento de las descripciones no se sancionan al calificar el texto producido. Estas características hacen que el texto sea clasificado en la categoría 4 (la más alta) en este indicador.

En el indicador de **género**, perteneciente también al dominio discursivo, se destaca la presencia de una fórmula de introducción del baile: «Ahora los niños de 3B». La fórmula de introducción puede variar, y para su consideración se debe tener en cuenta que el estímulo propone un contexto de presentación oral de baile, por lo que la estructura de esta introducción va a depender de la situación que el estudiante imagine. Además, para que un texto se ubique en la categoría más alta en este indicador, debe al menos contener dos subtemas. En el ejemplo se presentan tres construcciones oracionales relativas a la vestimenta en el caso de la marinera: «tienen ropa de color blanco con un pañuelo», «bailan con pie alcalzo y el hombre con zapatos», «su ropa del hombre es negro» (destacadas con verde en el ejemplo). Aun cuando todas ellas se refieren a la vestimenta, se consideran como subtemas, pues se trata de construcciones oracionales en que están presentes sujeto y predicado. Estas características sitúan al texto en la categoría 4 en este indicador.

Al analizar el **vocabulario** del texto, como indicador del **dominio textual**, se observa que este no presenta uso repetido de muletillas, como tampoco imprecisión léxica, por lo que el texto producido alcanza la categoría 4. La presencia de la palabra «alcalzo» en lugar de «descalzo» no se sanciona en este indicador, pues no corresponde a un reemplazo de una palabra por otra con un significado inadecuado, ya que «alcalzo» es una palabra que no existe.

En el mismo dominio, en términos de **coherencia**, si bien el texto presenta dos temas diferentes: «marinera» y «guaina», ambos forman parte de la presentación de baile que se está recreando. No hay ningún tipo de digresión, dado que no se consideran como tal las alusiones al público que observa la presentación de baile, pues esta forma parte de la descripción del tema principal. Por lo anterior, para este indicador el texto también se ubica en la categoría 4.

La **concordancia oracional**, por su parte, se ve afectada en dos ocasiones en el texto (señaladas con círculos amarillos). En el fragmento «los niños se sienten alegre» existe una inconcordancia nominal en la que lo correcto sería la combinación «niños» y «alegres». Lo mismo sucede en el caso de «señores esteen feliz», en que lo correcto sería la combinación «señores» y «felices». Por este motivo, el texto es calificado en la categoría 3 de la rúbrica. El caso del uso incorrecto de «le», «lo», concierne a referentes y, por lo tanto, se considera en el siguiente indicador.

La inconcordancia de referentes es un error que se considera un problema para la **cohesión**. En el texto se observan dos errores de referentes (relaciones señaladas con un círculo azul); es decir, están presentes, pero incorrectamente usados, lo que afecta la comprensión del texto. El primer problema es «los niños se sienten alegre porque le gusta que los señores». Aquí lo correcto sería «les gusta», pues el referente es «los niños». Se presenta entonces un problema de número en el uso del referente, de plural a singular. El segundo problema está presente en «los padres están muy contentos por sus hijos y lo toman fotos». En este caso, el problema es tanto de género como de número, ya que el uso correcto sería «les». Además, el texto presenta un uso excesivo del conector «y», lo que agrega un error más. En consecuencia, de acuerdo con la rúbrica del ERCE, en este aspecto el texto se califica en la categoría más baja (la categoría 1).

En términos del **dominio de convenciones de legibilidad**, la **ortografía** del texto presenta algunos errores en el uso de normas ortográficas, como el caso de «ha toda la gente» y «hechan rosas»; sin embargo, en 3° grado estos no son considerados. También, se presenta el caso de «esteen», que es un error de ortografía tipográfico que tampoco se contabiliza por existir equivalencia entre sonido y grafema en la continuidad de la «e». Sin embargo, está el uso de «alcalzo» en lugar de la palabra «descalzo» (señalado con un círculo naranja en el texto), lo que se contabiliza como falta ortográfica en que no hay asociación entre sonido y grafema, ya que «alcalzo» es una palabra que no existe y es posible que el fenómeno sea provocado por la transferencia de la oralidad a la escritura. Dado el análisis anterior, el texto se clasifica en la categoría 3 para ortografía.

Finalmente, el texto da cuenta de un uso de **puntuación** incipiente en la presencia del punto final y la puntuación de las abreviaturas «a. m.» y «p. m.». No existen errores de puntuación, pero sí ausencia a lo largo del texto, lo que hace que se ubique en la categoría 2.

4. Resultados de 3° grado

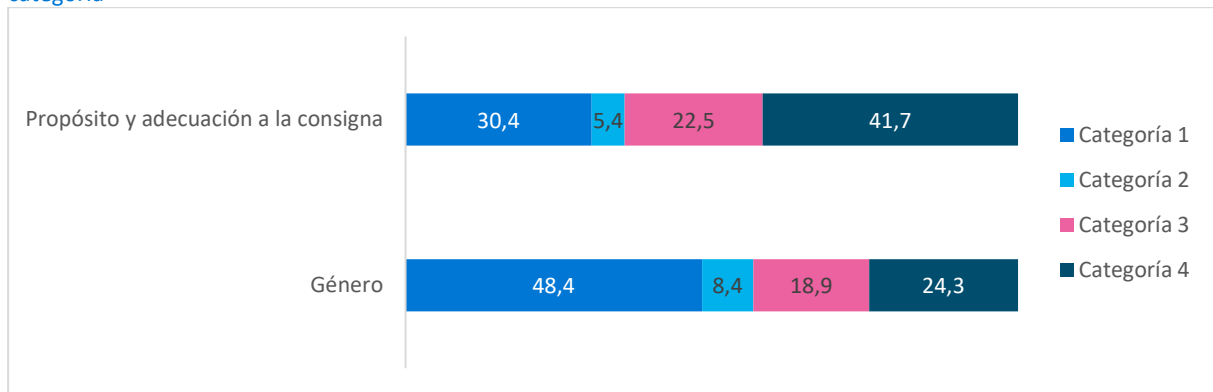
A continuación se detallan los resultados obtenidos por Perú en cada uno de los dominios e indicadores evaluados en la prueba de Escritura.

Para leer estos resultados se sugiere **no** utilizar la información presentada para:

- Comparar los resultados de esta prueba con los de otros instrumentos que componen el ERCE 2019
- Comparar estos resultados con los del estudio anterior, TERCE 2013, en el área de Escritura⁴
- Analizar los resultados sin acudir a las rúbricas que se presentan en los anexos

4.1 Dominio discursivo⁵

Gráfico 1. Dominio discursivo Carta a un amigo, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

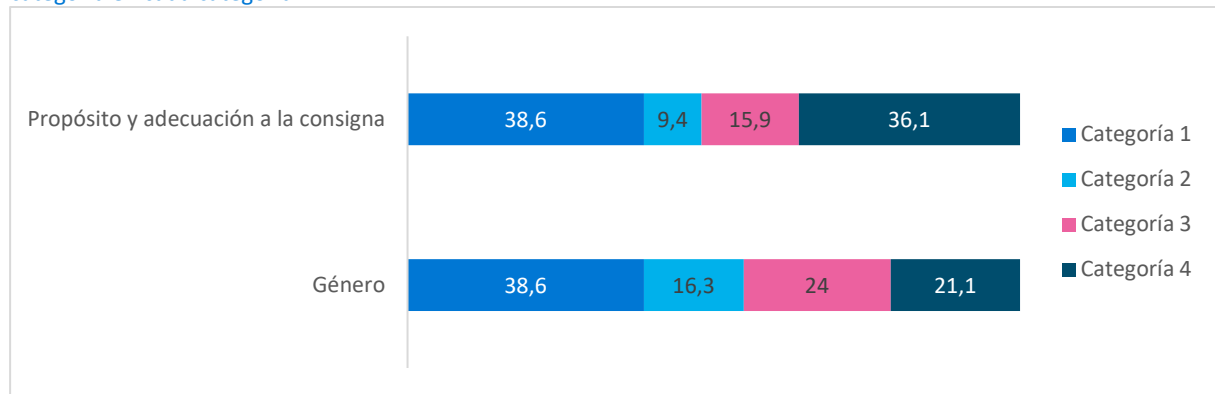
Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

4 Los resultados de este estudio no son comparables entre países ni con el estudio anterior TERCE dado que en el ERCE se incorporaron nuevas consignas, para incluir géneros textuales que no fueron considerados en el ciclo anterior. Esta innovación respondió al interés de los países por incluir nuevos géneros textuales, para acoger los cambios curriculares ocurridos desde TERCE. A diferencia de lo que ocurre con el anclaje de ítems en las otras pruebas (de selección múltiple), el diseño de la aplicación de esta prueba no permite hacer una equiparación de los resultados entre consignas. A esto se agrega que las rúbricas tuvieron ajustes e incorporaron elementos propios de los nuevos géneros textuales.

Complementariamente, tal como se advirtió en el capítulo 2, cuando el porcentaje de consistencia entre codificadores no es el requerido, aun para las rúbricas de continuidad entre ERCE y TERCE, la comparación de los porcentajes de estudiantes en cada categoría de la rúbrica con los observados en el estudio anterior presenta grados de precisión por debajo de lo recomendable para hacer y reportar comparaciones.

5 Las descripciones de los resultados de este dominio se presentan por separado para cada estímulo, dado que las rúbricas son diferentes y se consideran elementos propios de cada tarea comunicativa para codificar una respuesta, a diferencia de los otros dominios, en que las rúbricas son comunes para ambos estímulos.

Gráfico 2. Dominio discursivo Presentación de baile, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

4.1.1 Carta a un amigo

Propósito y adecuación a la consigna: en Perú, el 69,6 % de los estudiantes que proporcionaron una respuesta válida se ubican en las categorías 2, 3 y 4, pues escriben la carta focalizándose en el tema que se solicita en la consigna: viaje a un lugar desconocido. Además, la carta escrita se ajusta a presentar una narración de hechos, respondiendo así a la secuencia textual solicitada. Del total de estudiantes evaluados, el 41,7 % puede, además de lo anterior, incluir en su texto una situación inicial y una final, lo que corresponde a la categoría 4, de más alto desempeño.

Sin embargo, un 30,4 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1, lo que significa que en sus textos no se logra responder a la situación comunicativa y secuencia textual narrativa solicitada en la consigna.

Género: en Perú, el 51,6 % de los estudiantes escriben una carta que presenta al menos el cuerpo como parte de la estructura de este género y contiene marcas de apelación, es decir, evidencias textuales de que se le escribe a un destinatario, lo que corresponde a las categorías 2, 3 y 4. Si no contiene esas marcas, al menos el cuerpo se acompaña de una firma que identifica a un emisor del mensaje. El 24,3 % de los textos de los estudiantes que logran la categoría 4, de más alto desempeño, incluyen los tres elementos formales mínimos de una carta: fórmula de saludo, cuerpo y despedida o firma. Un 48,4 % de los estudiantes no logran escribir un texto que corresponda al género carta, o bien, solo incluyen un cuerpo sin marcas textuales apelativas que evidencien que el texto va dirigido a un destinatario, situándose en la categoría 1.

4.1.2 Presentación de baile

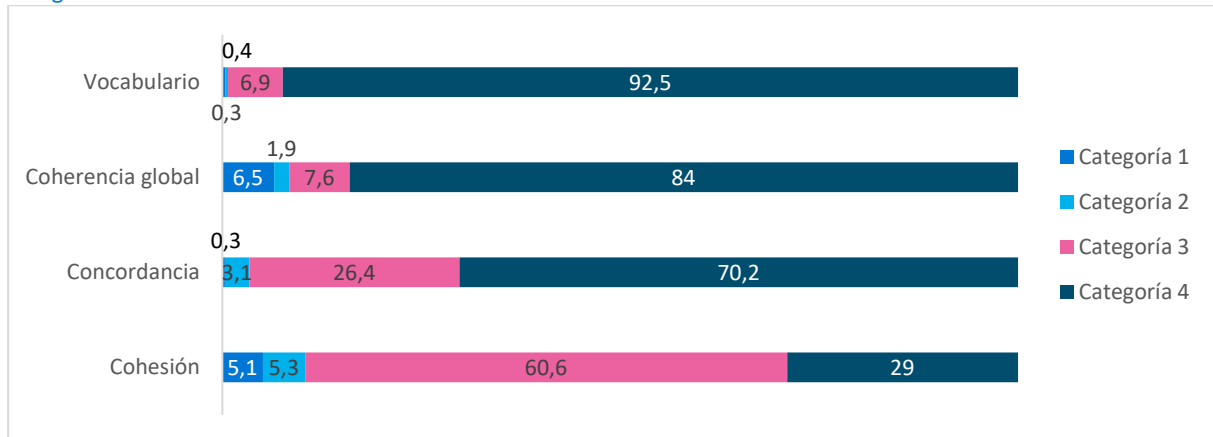
Propósito y adecuación a la consigna: en Perú, el 61,4 % de los estudiantes se ubican en las categorías 2, 3 y 4, pues escriben el texto focalizándose en presentar un tema. De estos, solo quienes se ubican en las categorías 3 y 4 realizan la presentación de un baile (52 %), según lo que se ha solicitado en la consigna. Quienes se ubican en la categoría 1 (38,6 %) no logran responder al propósito comunicativo solicitado.

Género: en este indicador, en Perú, el 45,1 % de los estudiantes, que se posicionan en las categorías 3 y 4, escriben el texto introduciendo el tema (baile) a través de una oración marco y lo describen considerando, al menos, un subtema que se desarrolla por medio de una descripción. Un 16,3 % de los estudiantes se encuentran en la categoría 2. Sus respuestas solo presentan información de un baile a través de subtemas, sin introducirlo.

Por último, un 38,6 % de los estudiantes se ubican en la categoría 1, quienes escriben otro género distinto al solicitado, por ejemplo, un cuento o una invitación.

4.2 Dominio textual

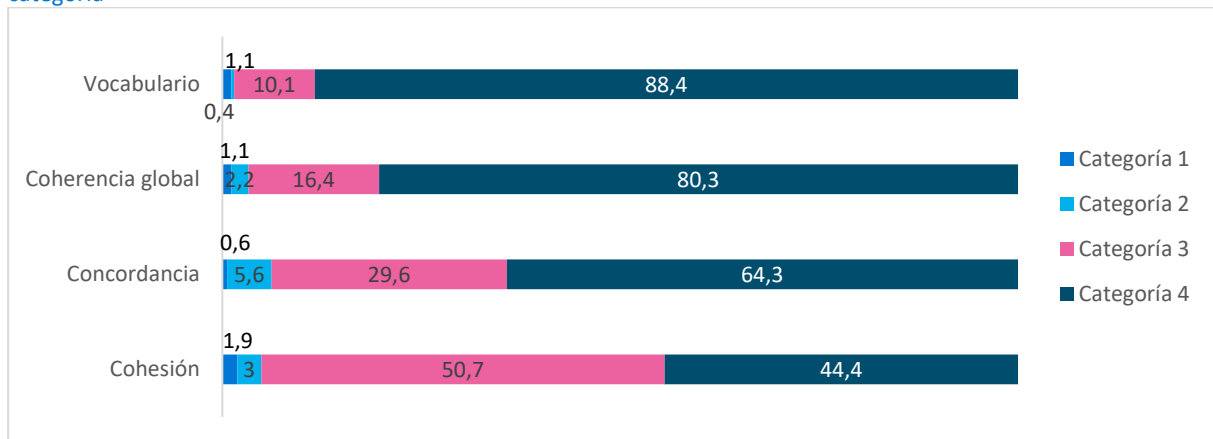
Gráfico 3. Dominio textual Carta a un amigo, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Gráfico 4. Dominio textual Presentación de baile, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Vocabulario: este indicador se refiere a la variedad y precisión del vocabulario.

En la escritura de la carta a un amigo, un 92,5 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4, lo que significa que escriben el texto sin repeticiones ni imprecisiones en el uso de las palabras. En la escritura de la presentación del baile, el 88,4 % de los estudiantes se sitúan en esta categoría.

En la redacción de la carta, el 7,5 % de los estudiantes cometen algún tipo de error de precisión y/o repetición, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura de la presentación del baile, el 11,6 % de los estudiantes se ubican en estas categorías.

Por último, en la escritura de la carta, el 0,4 % de los estudiantes se encuentran en la categoría 1, lo que significa que los textos de este grupo tienen más de tres errores de repetición y/o precisión. En el escrito sobre la presentación del baile, el 1,1 % de los estudiantes se ubican en esta categoría, la más baja de la rúbrica.

Coherencia global: en este indicador se evalúa en 3° grado el mantenimiento del tema central a lo largo del texto.

En la escritura de la carta a un amigo, un 91,6 % de los estudiantes de Perú se ubican en las categorías 3 y 4, lo que significa que escriben el texto manteniendo el tema central, aunque ocasionalmente pueden presentarse digresiones

que no afectan el foco en ese tema. En la redacción de la presentación del baile, el 96,7 % de los estudiantes se posicionan en estas categorías.

El 1,9 % de los estudiantes en la escritura de la carta se encuentran en la categoría 2, cuyos textos presentan muchos temas, pero igualmente es posible inferir uno central. En la escritura de la presentación del baile, el 2,2 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Por último, en la redacción de la carta, el 6,5 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1, en cuyos textos no se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación entre ellas. En la escritura de la presentación del baile, el 1,1 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Concordancia: en este indicador se evalúa en 3° grado la concordancia intraoracional, abarcando tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado).

En la escritura de la carta a un amigo, un 70,2 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4, lo que significa que escriben el texto manteniendo la concordancia intraoracional, sin presentar errores. En el escrito sobre la presentación del baile, el 64,3 % de los estudiantes se sitúan en esta categoría.

El 29,8 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen algún tipo de error de concordancia oracional, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. En la redacción de la presentación del baile, el 35,7 % de los estudiantes se encuentran en estas categorías.

Por último, en la escritura de la carta, el 0,3 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1. Esto implica que en los textos de este grupo se pierde frecuentemente la concordancia oracional, lo que interfiere en la comprensión, presentándose seis o más errores de este tipo. En el escrito sobre la presentación del baile, el 0,6 % de los estudiantes se posicionan en esta categoría.

Cohesión: este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden discursivo, tanto a nivel del texto como al de la oración. Se cubren tres tipos de fenómenos: omisión o mal uso de conectores, omisión o inconcordancia en referentes y omisión de palabras o fragmentos de la oración.

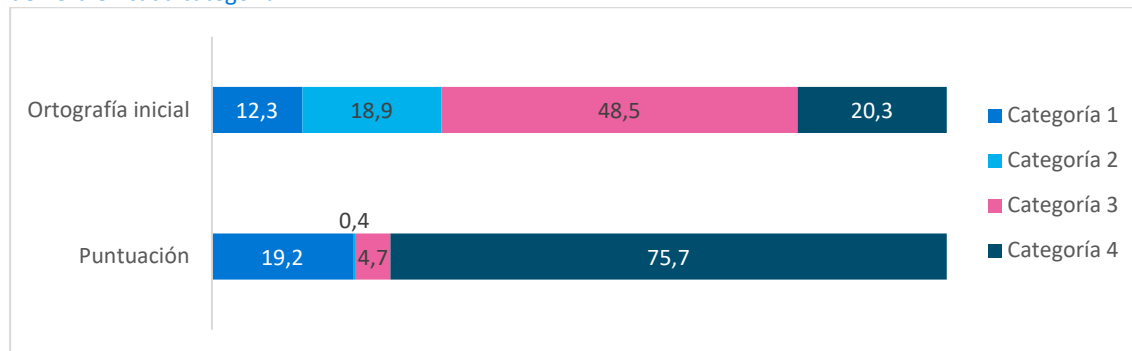
En la redacción de la carta a un amigo, un 29 % de los estudiantes de Perú logran la categoría 4, lo que significa que escriben el texto de manera cohesiva, sin ninguno de los errores enunciados anteriormente. En la escritura de la presentación del baile, el 44,4 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

En la escritura de la carta, un 71 % de los estudiantes de 3° grado cometen algún tipo de error de cohesión, situándose en las categorías 1, 2 o 3. En el escrito sobre la presentación del baile, el 55,6 % de los estudiantes de ese grado se sitúan en estas categorías.

Por último, en la escritura de la carta, el 5,1 % de los estudiantes se ubican en la categoría 1, lo que implica que los textos producidos están débilmente cohesionados al presentar dos o más errores o ausencias de referentes, o tres o más errores de palabras o conectores necesarios para la comprensión intra o interoracional. En la redacción de la presentación del baile, el 1,9 % de los estudiantes se posicionan en esta categoría, de más bajo desempeño en cohesión.

4.3 Dominio de convenciones de legibilidad

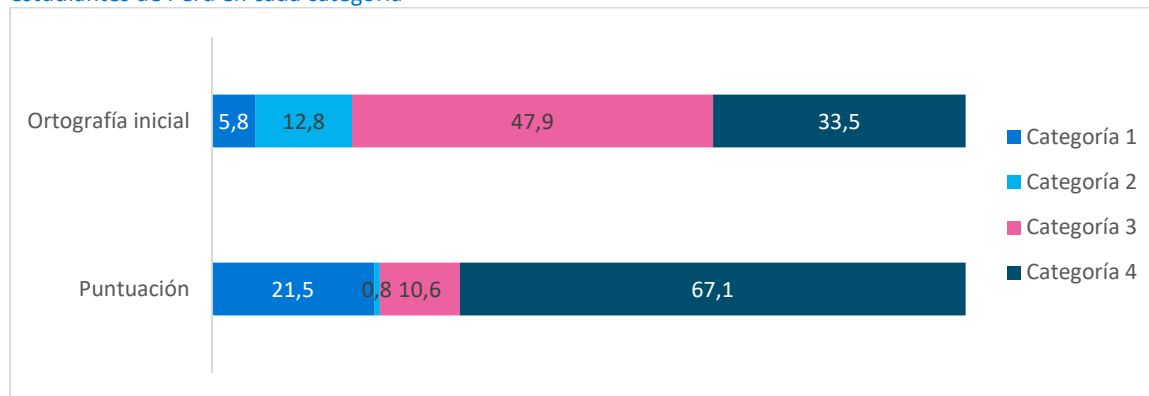
Gráfico 5. Dominio de convenciones de legibilidad Carta a un amigo, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Gráfico 6. Dominio de convenciones de legibilidad Presentación de baile, 3° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 10,2 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema: como se señaló anteriormente, en este grado se evalúa solamente la asociación entre fonema y grafema, por lo que no se consideran errores en las normas ortográficas. Se entiende por asociación fonema-grafema cuando el grafema incluido en una palabra coincide con su sonido.

En la escritura de la carta a un amigo, un 20,3 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4; es decir, todas sus palabras presentan asociación entre fonema y grafema, independientemente de las normas ortográficas. En el escrito sobre la presentación del baile, el 33,5 % de los estudiantes se sitúan en esta categoría.

El 79,7 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen algún tipo de error de asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura de la presentación del baile, el 66,5 % de los estudiantes se ubican en estas categorías.

Sin embargo, en la redacción de la carta, el 12,3 % de los estudiantes se encuentran en la categoría 1, lo que implica que los textos producidos presentan más de siete errores de asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas. En la escritura de la presentación del baile, el 5,8 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Puntuación: en este grado, al evaluarse un manejo inicial de la puntuación, solo se consideraron como errores la interrupción de la oración o la ausencia de coma en una enumeración.

En la escritura de la carta a un amigo, un 75,7 % de los estudiantes de 3° grado de Perú se encuentran en la categoría 4, ya que sus textos no presentan ninguno de los dos tipos de errores de puntuación descritos anteriormente. En el escrito sobre la presentación del baile, el 67,1 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

El 24,3 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen alguno de los dos tipos de errores de puntuación que se evalúan en este grado, situándose en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura de la presentación del baile, el 32,9 % de los estudiantes se sitúan en estas categorías.

Por último, en la redacción de la carta, el 19,2 % de los estudiantes se encuentran en la categoría 1, lo que implica que en los textos no se hace uso de la puntuación. En la escritura de la presentación del baile, el 21,5 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

5. Prueba de Escritura de 6° grado

5.1. Estímulos

Los estímulos incluidos en la prueba de 6° grado proponen situaciones que demanden comunicar por escrito a partir de un contexto dado. Es así como las consignas promueven que el estudiante produzca un texto respondiendo a un propósito, un destinatario y una situación comunicativa concreta y clara: pedir autorización al alcalde para organizar una actividad escolar mediante una carta y describir un animal para una enciclopedia de animales inexistentes. En las consignas se buscó aludir a temáticas que no requirieran un conocimiento especializado.

Los géneros que se desprenden de ambas consignas forman parte de los currículos de la mayoría de los países participantes del estudio, según el análisis curricular realizado.

Las consignas entregadas a los estudiantes fueron las siguientes⁶:

Figura 5. Consigna Carta a una autoridad, 6° grado

Instrucciones:

A continuación encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

Los chicos y chicas de tu barrio quieren organizar un campeonato deportivo, y necesitan autorización para cerrar una calle por un período de tiempo. Han hecho las consultas a las autoridades y les han dicho que deben escribir una carta al alcalde pidiendo la autorización, y presentando las razones por las que esto sería necesario. Tú fuiste elegido para redactar esta carta.

Escribe una carta al alcalde, pidiendo autorización para cerrar la calle y dando buenos motivos por los cuales esto será necesario para la realización del campeonato. Usa lenguaje formal.

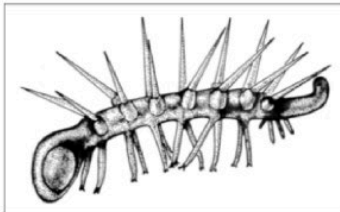
Fuente: ERCE 2019.

Figura 6. Consigna Texto descriptivo de un animal, 6° grado

Instrucciones:

A continuación encontrarás una tarea de escritura. Léela cuidadosamente y luego escribe tu texto en el espacio con líneas.

Con tu curso están elaborando una "Enciclopedia de animales inexistentes", con dibujos de animales inventados. Cada animal debe presentarse con un artículo que incluya una breve descripción de sus características, su forma de vida, su alimentación, y otros datos interesantes que se puedan inventar, para que la enciclopedia parezca real, aunque no lo sea. A ti te tocó escribir el artículo para el animal de la fotografía.



Escribe un artículo en el que describas a este animal, y expongas la información que puedas inventar para la "Enciclopedia de animales inexistentes".

Fuente: ERCE 2019.

⁶ Las consignas se adaptaron lingüísticamente cuando fue necesario, de manera de garantizar el acceso a la información por parte de los estudiantes, considerando las variedades del español que se presentan en los diferentes países participantes. En el caso de Brasil, las consignas se tradujeron al portugués.

5.2 Dominio e indicadores evaluados

Cada dominio evaluado se descompone en indicadores, los cuales se evalúan a través de rúbricas (ver el Anexo 2). Para ambos grados se evalúan los mismos dominios; sin embargo, algunos indicadores pueden variar de acuerdo con la naturaleza de la tarea de escritura presentada.

Tabla 6. Dominios e indicadores, 6° grado

| Dominios | Indicadores |
|------------------------------------|--|
| Discursivo | <ul style="list-style-type: none"> • Propósito y adecuación a la consigna • Género • Registro |
| Textual | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Coherencia global • Concordancia • Cohesión |
| Convenciones de legibilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía inicial • Normas de ortografía literal • Puntuación |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se conceptualizan los dominios e indicadores evaluados en 6° grado.

5.2.1 Dominio discursivo

Al igual que en 3° grado, en este dominio se evalúan las marcas de la situación comunicativa. Las rúbricas que evalúan cada indicador de este dominio son diferentes para cada estímulo, dada la naturaleza de la tarea comunicativa que se expresa en cada consigna, excepto en el indicador registro —el cual, además, solo se evalúa en 6° grado—, en que las rúbricas son comunes para ambos estímulos, aun cuando para evaluarlo hay que atender a aspectos específicos de cada tarea.

A continuación se detallan los indicadores evaluados.

- **Propósito y adecuación a la consigna:** este indicador mide la capacidad para responder satisfactoriamente a la tarea comunicativa. Cada descriptor evalúa de qué modo se resuelve el problema comunicativo planteado por la consigna. «Propósito» se define como la actividad verbal asociada (narrar, informar) y «adecuación a la consigna» se refiere a la adecuación temática de lo que se informa a través de la narración y la presentación.

Para las consignas antes presentadas, el logro del propósito se evalúa examinando el grado en que el texto producido hace una petición (para el primer estímulo) y una descripción (para el segundo). Además, se evalúa la adecuación a la consigna observando el ajuste de la petición y sus argumentos al tema solicitado, en el caso del primer estímulo; en los textos producidos para el segundo, se verifica la mención del animal y sus atributos.

- **Género:** aquí se mide la habilidad de participar en un modelo socialmente establecido de textos que resulta adecuado para resolver el problema comunicativo. En este caso, se entiende el género como la forma prototípica, relativamente estable y socialmente consensuada con que los textos circulan en sociedad. Las categorías de este indicador buscan caracterizar los usos incipientes de marcadores funcionales al propósito comunicativo planteado: en la carta, la presencia de saludo, marcas de segunda persona, orientación a un destinatario y una firma, ya sea personal o grupal (por ejemplo, el grado al que pertenece el emisor), y en el texto descriptivo, la presencia de una presentación o un título, además del cuerpo del artículo, en el que se desarrolla la descripción.
- **Registro:** este indicador solo se evalúa en 6° grado. Refiere, en términos generales, a la adecuación a una situación comunicativa escrita y formal. Para evaluar este indicador se han considerado las marcas de informalidad, que corresponden a transgresiones a una situación formal en la carta a una autoridad, y transgresiones al registro culto en el caso del texto descriptivo de un animal para una enciclopedia.

La jerga, el tratamiento en segunda persona informal, el uso de insultos o malas palabras y las marcas de oralidad también se consideran como problemas de adecuación al registro formal, pues corresponden a elementos que remiten a una situación verbal presencial o informal.

5.2.2 Dominio textual

Al igual que en 3° grado, este dominio busca caracterizar elementos propios de la construcción interna de los textos. Las rúbricas que evalúan cada indicador de este dominio son comunes para ambos estímulos. A continuación se detallan los indicadores evaluados.

- **Vocabulario:** se evalúan la variedad del vocabulario, que se evidencia lo que no se repite una muletilla, que corresponde a un elemento léxico utilizado en la oralidad (por ejemplo, «bueno», «¿no es cierto?», «nada»), y la precisión del uso de los vocablos según su significado habitual.
- **Coherencia global:** para 6° grado se ha definido este indicador como el mantenimiento temático y su progresión en la presentación de nuevas informaciones. Para ello, se describen las categorías de desempeño en relación con posibles digresiones del tema y con el estancamiento de este; por ejemplo, al repetir un mismo fundamento o elemento, parafraseándolo o reformulándolo.
- **Concordancia:** para evaluarla se examina la concordancia intraoracional, considerando tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado).
- **Cohesión:** se verifica el uso de diversos mecanismos de orden gramatical, tanto a nivel de la oración como a nivel del texto, que permiten asignarle unidad a este, ya sea por el mantenimiento de los referentes, por la completitud de las oraciones (construcción oracional) o por la relación entre diferentes ideas (nexos y conectores). En la evaluación de la cohesión de los textos producidos se busca cubrir estos tres tipos de fenómenos generales. Además, en este grado se evalúa el uso de determinados conectores: «y», «entonces», «además», «o», «luego», «también» y «después».

5.2.3 Dominio de convenciones de legibilidad

Al igual que en 3° grado, este dominio refiere al desarrollo del manejo de las convenciones propias del código que aseguran una adecuada comprensión por parte del lector de un texto. Las rúbricas que evalúan cada indicador de este dominio son comunes para ambos estímulos. A continuación se presentan los indicadores evaluados en este dominio.

- **Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema:** busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de las compatibilidades entre sonidos y grafemas. Por ello, al igual que para 3° grado, las evidencias sobre las que se aplica la evaluación caracterizan un nivel incipiente de este manejo y no un conocimiento ni memorización de normas ortográficas. Así, por ejemplo, si en un texto aparece la palabra «veses» en lugar de «veces», no se considera un error en este indicador, dado que hay correspondencia entre sonido y grafema; por el contrario, la escritura de «mullo» en lugar de «mucho» sí evidencia un error de ortografía sin asociación entre fonema y grafema, puesto que no hay correspondencia entre el sonido y la letra.
- **Aplicación de normas de ortografía literal:** este indicador busca describir cuánto se ha tomado conciencia de las convenciones de lo escrito y de sus normas básicas. Por ello, las evidencias sobre las que se aplica la evaluación caracterizan un nivel inicial del manejo de reglas ortográficas de carácter literal. Para evaluar según este indicador, se observa la concordancia entre el sonido de la oralidad y el signo con el que se le asocia convencionalmente en la escritura, incluidas la letra «h» y las combinaciones (dígrafos) «gu» y «qu» delante de «e» y de «i», así como «rr» y «ll». En este indicador, por ejemplo, si se escribe la palabra «aora» en lugar de «ahora», sí se considera un error de asociación, pues aun cuando se mantiene la correspondencia fonema-grafema, se presenta un error ortográfico (ausencia de «h»).
- **Puntuación:** aquí se evalúa el conocimiento y dominio inicial de las marcas propias del código escrito y no la corrección idiomática. En este caso, para evaluar los textos, las rúbricas de 6° grado se focalizan solamente en los siguientes tipos de errores: interrumpir una oración con un punto y seguido, ausencia de coma en una enumeración y omisión de punto y seguido cuando es necesario para separar oraciones.

5.3 Ejemplos de respuesta

A continuación se presenta una transcripción del ejemplo para cada estímulo de la prueba de 6° grado (ver el ejemplo original en el Anexo 3). Asimismo, se comenta cada ejemplo a partir de los indicadores y las categorías de las rúbricas.

Carta a una autoridad

Figura 7. Ejemplo de escritura de Carta a una autoridad, 6° grado

Fuente: ERCE 2019.

El ejemplo de producción se ubica en las siguientes categorías de las rúbricas. La descripción de cada una de las categorías se encuentra en el Anexo 2.

Tabla 7. Categorías de la rúbrica en que se ubica el ejemplo de escritura de Carta a una autoridad, 6° grado

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | Descripción de la categoría |
|------------|--------------------------------------|---|---|---|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | | | | 4 | El texto explicita la petición, consistente con la consigna, y al menos un fundamento desarrollado que la sustente. |
| | Género | | | | 4 | La carta presenta un cuerpo más los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado: fórmula de saludo o vocativo inicial |

| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Cierre: fórmula de despedida apelativa • Firma personal o grupal |
| | Registro | | | | El texto presenta un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no existen marcas de oralidad en él. |
| Textual | Vocabulario | | | | El texto no presenta errores de variedad ni de precisión. |
| | Coherencia global | | | | El tema central se mantiene en el cuerpo del texto. |
| | Concordancia | | | | Se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional. |
| | Cohesión | | | | <p>El texto está cohesionado porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mantienen los referentes • No se omiten palabras (verbos, sujetos) • No se omiten y se usan correctamente nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos y nexos subordinantes –«el cual», «donde», «que», entre otros–) • No se omiten y se usan correctamente los siguientes conectores: «y», «entonces», «además», «o», «luego», «también», «después» |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema | | | | El texto presenta asociación sonido-grafema en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas. |
| | Aplicación de normas de ortografía literal | | | | El texto presenta entre dos y cuatro errores ortográficos, y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema. |
| | Puntuación | | | | <p>No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración • Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) |

Fuente: Elaboración propia.



En términos generales, el texto logra organizarse como carta y explicitar una petición (cerrar la calle) y un fundamento desarrollado. También logra coherencia global, cohesión y un adecuado nivel de vocabulario, aunque en ocasiones se pierde la concordancia. Asimismo, el texto evidencia un adecuado dominio de la puntuación y se mantiene una equivalencia entre sonido y grafema en todas sus palabras, a pesar de que se presentan algunos errores ortográficos.

En el aspecto del **dominio discursivo**, en el caso de la carta a una autoridad, el **propósito y adecuación a la consigna** establece que en la categoría 4 se encuentran los textos que explicitan la petición, en este caso: «cerrar la calle», y entregan, al menos, un fundamento desarrollado. En el ejemplo, «hacer una actividad deportiva» es un fundamento y su desarrollo se encuentra en «porque los niños se divierten». En el caso de no haber estado presente este último elemento, el texto quedaría en la categoría 3, pero al estarlo corresponde a la categoría 4.

En el indicador de **género** se buscará la estructura prototípica de la carta. El texto comienza con un vocativo inicial marcado en verde: «Estimado alcalde», en el encabezado, y en el cierre, dos fórmulas de despedida: «Sin nada mas

que decir esperamos su respuesta» y «Se despide Atte» (destacados con verde en el ejemplo). Al final, se adjunta el nombre del emisor, «Estefany», a modo de firma, en el último recuadro verde. Estos tres elementos permiten evaluar el texto en la categoría 4.

La carta da cuenta de la conciencia de la situación asimétrica y la utilización de un **registro** formal adecuado. Las marcas «Estimado», «Le escribo» y «Atte» indican el uso de estrategias que denotan un registro formal, como también lo hace la falta de presencia de marcas de oralidad en el texto. Lo anterior provoca que el texto se ubique en la categoría 4.

En el **dominio textual**, el indicador de **vocabulario** evalúa la precisión y variedad del léxico empleado en la carta. En el ejemplo se observa un léxico preciso y variado. El caso «actividad deportiva» y «esta actividad» no es una repetición léxica, sino un mecanismo correcto de correferencia al incorporar el uso del pronombre demostrativo «esta». El texto se ubica en la categoría 4 en este indicador.

La **coherencia** en el texto se ubica en la categoría 4, al mantenerse el tema a lo largo del cuerpo y su progresión a través del desarrollo de la fundamentación «es necesario hacer esta actividad porque los niños se divierten». Si bien no es una progresión muy elaborada, dadas las características del estímulo, es suficiente para situar el texto en la categoría 4.

En el análisis del indicador de **concordancia** se consideran dos problemas (señalados con un círculo naranja), el primero, de concordancia verbal: «habíamos consultados», que debió ser «habíamos consultado». Y el segundo: «amas autorida», en el que se presenta una inconcordancia de número al ser «autoridades» lo correcto para «a más». Esto ubica el texto en este indicador en la categoría 3.

El correcto uso de referentes, conectores, preposiciones y pronombres, entre otros, se analiza a través del indicador de **cohesión**. En la carta no hay pérdida de referentes, presenta buen uso de conectores, tanto intraoracionales como extraoracionales, y no se usa en exceso el conector «y», lo que permite que el texto se ubique en la categoría 4.

En el **dominio de convenciones de legibilidad**, todas las palabras del texto están escritas manteniendo la correspondencia entre fonema y grafema, por lo que se sitúa en la categoría 4 en el indicador de **ortografía inicial**. En lo que respecta al indicador de **aplicación de normas de ortografía literal**, en el texto se presentan cuatro errores ortográficos (señalados con círculos negros en el ejemplo): «autorize», «(h)aviamos», que contiene dos errores, y «dirijido», lo que sitúa al texto en la categoría 3 en este indicador.

Se asigna en la categoría 4 al indicador de **puntuación**, ya que no hay división intraoracional con punto y seguido ni coma, y los puntos y seguido separan correctamente las oraciones y ponen término a los párrafos. Todos estos usos se señalan con círculos verdes en el ejemplo.

Texto descriptivo de un animal

Figura 8. Ejemplo de escritura de Texto descriptivo de un animal, 6° grado

el animal es largo tiene
como espinas en la espalda tiene
 cola mea enrolla
y es un especie
muy pero muy rara,
tiene una gran
zompa que podra hacer
 que toma mucha agua.
 y es una especie distinta
~~alos~~ a los demas animales.
y tiene 12 patas

Especie rara

Repetición de tema: especie rara

Listado de atributos

Fuente: ERCE 2019.

El ejemplo de producción se ubica en las siguientes categorías de las rúbricas. La descripción de cada una de las categorías se encuentra en el Anexo 2.

Tabla 8. Categorías de la rúbrica en que se ubica el ejemplo de escritura de Texto descriptivo de un animal, 6° grado

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | Descripción de la categoría |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | | | | | El texto solo menciona el animal solicitado. O bien, menciona solo un atributo del animal o una de sus partes sin nombrar al animal. O bien, es un listado de atributos sin nombrar al animal. |
| | Género | | | | | El texto presenta solo el cuerpo. |
| | Registro | | | | | El texto presenta cuatro o más marcas de informalidad u oralidad. O bien, todo el texto está escrito en otro registro, ya sea porque solo hay evidencia de inadecuación a la situación formal o porque se reproduce un texto oral (un diálogo o el turno de un diálogo). |
| Textual | Vocabulario | | | | | El escrito no presenta errores de variedad ni de precisión. |
| | Coherencia global | | | | | El tema central se mantiene, a pesar de que pueda haber algunas digresiones o repeticiones ocasionales en el cuerpo del texto. |
| | Concordancia | | | | | Se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional. |
| | Cohesión | | | | | El texto está cohesionado porque: <ul style="list-style-type: none"> • Se mantienen los referentes • No se omiten palabras (verbos, sujetos), aunque se omiten o se usan incorrectamente, hasta dos veces, nexos intraoracionales o conectores. |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema | | | | | El escrito presenta asociación sonido-grafema en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas. |
| | Aplicación de normas de ortografía literal | | | | | El texto presenta hasta un error ortográfico, y siempre se mantiene la asociación entre sonido y grafema. |
| | Puntuación | | | | | Se presenta uno de los siguientes tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración • Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) |

Fuente: Elaboración propia.



En términos generales, el texto se organiza como un listado de atributos de un animal, sin nombrarlo, ni tampoco incorpora una fórmula presentación o título. El escrito logra un adecuado nivel de vocabulario, aunque en ocasiones se pierde la concordancia, la coherencia y la cohesión. Asimismo, el texto evidencia un adecuado nivel respecto a la ortografía, a pesar de que en una ocasión se observa la ausencia de puntuación cuando es necesaria.

De acuerdo con la rúbrica de **dominio discursivo**, en el indicador **propósito y adecuación a la consigna** se requiere nombrar al animal con un nombre real o ficticio y luego, al menos, detallar dos características. En este caso, no hay un nombre para el animal, pero sí un listado de características de este, por lo que el texto se categorizó en la categoría 2 de la rúbrica.

Al presentarse únicamente un listado de atributos del animal, sin nombrarlo, el texto también muestra problemas en el indicador de **género**. En este ejemplo solo se observa el cuerpo de la entrada de la enciclopedia, sin una fórmula de presentación inicial o título, lo que sitúa al texto en la categoría 3.

El ejemplo es interesante para analizarlo desde la perspectiva del **registro**. En el texto no hay marcas de informalidad. En cambio, existen cuatro ocasiones en que se encuentran marcas de oralidad (subrayadas con morado en el ejemplo). La primera, «tiene como espinas», es una clara marca de oralidad, ya que en el lenguaje escrito esto correspondería a «tiene *algo parecido a* espinas» o «tiene *algo como* espinas». La omisión del complemento directo «algo» da cuenta del registro coloquial del texto, al no poder explicarse a sí mismo y requerir de un soporte adicional: en este caso, un dibujo.

La segunda, «cola mea enrrolla», subrayada con morado, se sanciona en este indicador debido a la imprecisión coloquial «media» en lugar de «medianamente», que además está escrita de manera incorrecta, representando la oralidad. Es importante destacar que en este caso no se trata de una falta de ortografía sin equivalencia entre sonido y grafema, pues no hay un uso incorrecto de las grafías (no es un reemplazo de una letra por otra), sino una falta de ellas, propia de la articulación en la oralidad informal. Lo mismo sucede en el caso de «enrolla»: no se considera un problema de concordancia verbal, al ser lo correcto «cola enrollada», sino que se entiende que es un rasgo de oralidad trasladado al texto al eliminar en la articulación la última sílaba, algo característico de algunos países de Latinoamérica. También debe destacarse que este caso se considera como dos errores.

Finalmente, en morado también está subrayada la expresión «muy pero muy», que es otra marca de oralidad que podría reemplazarse a «muy rara» o «rarísima». Estos cuatro elementos mencionados muestran que el texto está escrito como un diálogo, lo que hace que esté en la categoría 1 desde el punto de vista del registro.

Al considerar el **dominio textual**, en el indicador de **vocabulario**, si bien el texto presenta repeticiones («tiene»), estas no corresponden a muletillas. La precisión léxica es adecuada, lo que sitúa a este ejemplo en la categoría 4.

En cuanto a la **coherencia global**, todas las ideas del texto giran correctamente en torno a describir al animal. Sin embargo, hay una falta de progresión, ya que se reitera la idea de que es una especie rara (se señala con paréntesis de llave de color rojo en el ejemplo). Por ello, el texto se clasifica en la categoría 3 de la rúbrica en lo que respecta a su coherencia global.

El texto presenta un solo problema de **concordancia** nominal del género: «es un especie» (señalado con círculos amarillos en el ejemplo), lo que debería ser «es una especie». Aunque el error está enmendado la segunda vez que se nombra a la especie, el primero se contabiliza igualmente, dejando al texto en la categoría 3.

En términos de **cohesión**, el ejemplo tiene problemas de conexión interoracional. En este caso, marcados en círculos azules están la omisión de un conector entre oraciones y el excesivo uso del conector «y», que se consideran, como en casos anteriores, como un solo error, lo que hace que este texto quede en la categoría 3.

En el dominio que aborda las **convenciones de legibilidad**, se analiza en 6° grado tanto la **ortografía inicial**, que busca observar la asociación entre fonema y grafema, como la **aplicación de normas de ortografía literal**. Aunque este texto en los demás indicadores no está evaluado en las categorías más altas, en ambos indicadores relacionados con ortografía se encuentra en la categoría 4.

Es importante destacar que los errores que se contabilizan deben ser claros en la escritura. La palabra ilegible subrayada en azul «zompa», que podría referirse a «trompa», no se puede considerar errónea sin tener la seguridad de que se trata de un error. No es posible en este indicador, ni en ningún otro de la rúbrica, calificar por criterios caligráficos. Finalmente, en **puntuación**, el texto está en la categoría 3. Las marcas de uso de punto y coma interoracional están en círculos verdes, como también la omisión de una puntuación interoracional al inicio del texto.

6. Resultados de 6° grado

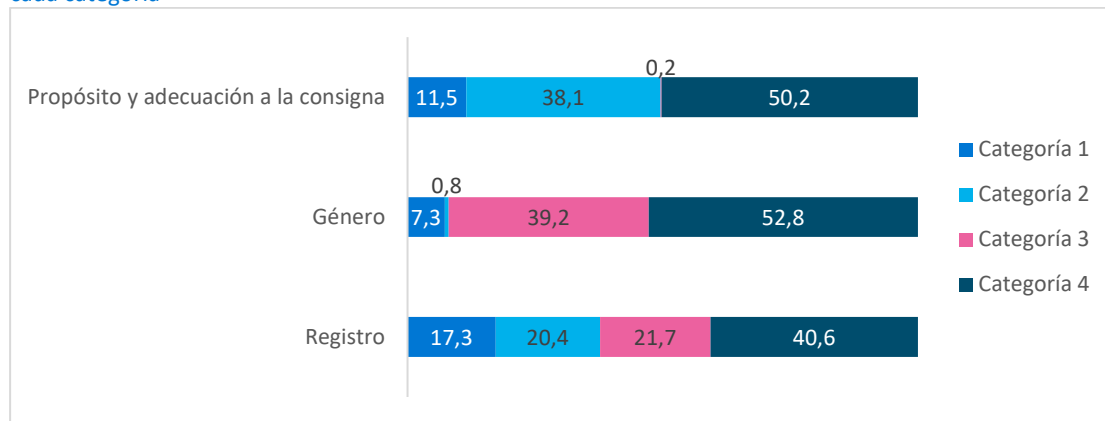
A continuación se muestran los resultados obtenidos por Perú en cada uno de los dominios e indicadores evaluados en la prueba de Escritura de 6° grado.

Para leer estos resultados se sugiere **no** utilizar la información presentada para:

- Comparar los resultados de esta prueba con los de otros instrumentos que componen el ERCE 2019
- Comparar estos resultados con los del estudio anterior, TERCE 2013⁷
- Analizar los resultados sin acudir a las rúbricas que se presentan en los anexos

6.1 Dominio discursivo⁸

Gráfico 7. Dominio discursivo Carta a una autoridad, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

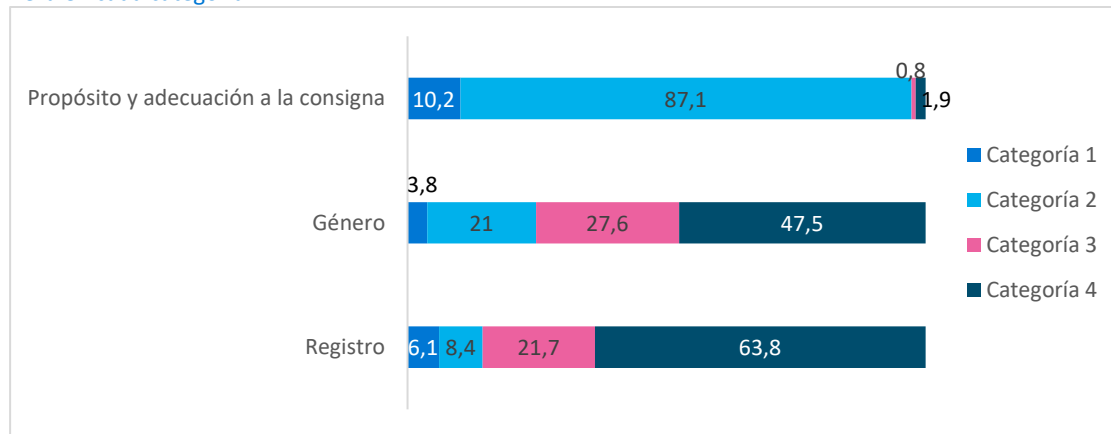
Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

7 Los resultados de este estudio no son comparables entre países ni con el estudio anterior TERCE dado que en el ERCE se incorporaron nuevas consignas, para incluir géneros textuales que no fueron considerados en el ciclo anterior. Esta innovación respondió al interés de los países por incluir nuevos géneros textuales, para acoger los cambios curriculares ocurridos desde TERCE. A diferencia de lo que ocurre con el anclaje de ítems en las otras pruebas (de selección múltiple), el diseño de la aplicación de esta prueba no permite hacer una equiparación de los resultados entre consignas. A esto se agrega que las rúbricas tuvieron ajustes e incorporaron elementos propios de los nuevos géneros textuales.

Complementariamente, tal como se advirtió en el capítulo 2, cuando el porcentaje de consistencia entre codificadores no es el requerido, aun para las rúbricas de continuidad entre ERCE y TERCE, la comparación de los porcentajes de estudiantes en cada categoría de la rúbrica con los observados en el estudio anterior presenta grados de precisión por debajo de lo recomendable para hacer y reportar comparaciones.

8 Las descripciones de los resultados de este dominio se presentan por separado para cada estímulo, dado que las rúbricas son diferentes o se consideran elementos propios de cada tarea comunicativa para codificar una respuesta, a diferencia de los otros dominios, en que las rúbricas son comunes para ambos estímulos.

Gráfico 8. Dominio discursivo Texto descriptivo de un animal, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

6.1.1 Carta a una autoridad

Propósito y adecuación a la consigna: en este indicador, en Perú, el 50,4 % de los estudiantes se encuentran en las categorías 3 y 4, en cuyos textos se explicita la petición de la consigna: autorización para cerrar la calle; además, se incluye al menos un fundamento para esta petición. Del total de estudiantes evaluados, el 38,1 % se ubica en la categoría 2, lo que significa que en las cartas producidas por este grupo se explicita una petición o un fundamento (no ambos) consistente con la consigna. Por último, el 11,5 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1, lo que implica que los textos producidos corresponden a otro propósito, se realiza una petición diferente a la solicitada en la consigna o se articula una secuencia diferente a la argumentativa.

Género: en este indicador, en Perú, el 92,7 % de los estudiantes, que se ubican en las categorías 2, 3 y 4, escriben la carta considerando en ella al menos el cuerpo como parte de la estructura de este género y contiene marcas de apelación, es decir, evidencias textuales de que se escribe a un destinatario. El 52,8 % de los estudiantes incluyen cuatro elementos formales de la escritura de la carta: encabezado, cuerpo, cierre y forma personal o grupal (categoría 4 de la rúbrica). Por último, un 7,3 % de los estudiantes, que se encuentran en la categoría 1, no logran escribir un texto que corresponda al género carta, o bien, solo incluyen un cuerpo sin marcas textuales apelativas que evidencien que el texto va dirigido a un destinatario.

Registro: aquí se evalúa la adecuación a una situación comunicativa escrita y formal que se evidencia en las marcas de informalidad, que en el caso de este género son las marcas de oralidad y las transgresiones a la situación formal.

En la escritura de estos textos, un 40,6 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría más alta de la rúbrica (la categoría 4). Las producciones textuales de este grupo presentan un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no se observan marcas de oralidad. Por otro lado, el 59,4 % de los estudiantes escriben textos que presentan marcas de informalidad y/u oralidad, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. Por último, el 17,3 % de los estudiantes producen textos de la más baja categoría de la rúbrica (la categoría 1), pues presentan más de cuatro marcas de informalidad u oralidad, o bien, están escritos en otro registro, ya sea porque hay evidencia de una inadecuación a la situación formal o porque se reproduce un texto oral.

6.1.2 Texto descriptivo de un animal

Propósito y adecuación a la consigna: en Perú, el 2,7 % de los textos generados por los estudiantes se ubican en las categorías 3 y 4, pues en ellos se informa sobre el tema solicitado: un animal inexistente; además, se incluye al menos un atributo de este animal. Del total de estudiantes evaluados, el 87,1 % produjo textos en que se menciona el animal solicitado o solo un atributo, sin nombrar al animal (categoría 2). Por último, el 10,2 % de los estudiantes redactaron textos clasificados en la categoría más baja de la rúbrica (la categoría 1), en que no se articula la descripción solicitada, o bien, se articula otra secuencia diferente a la descriptiva.

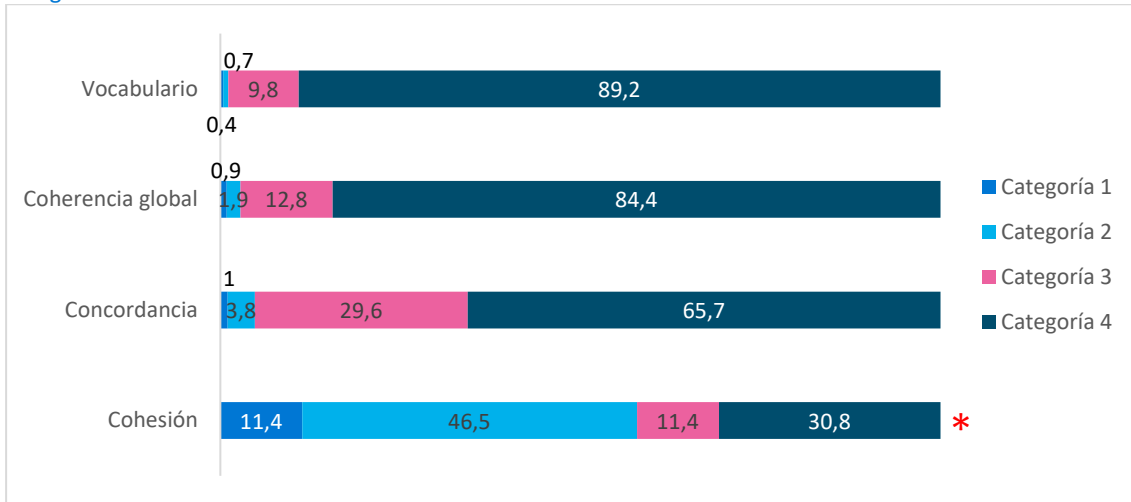
Género: en Perú, el 75,2 % de los estudiantes, que se encuentran en las categorías 3 y 4, escriben el texto considerando en él al menos el cuerpo como parte de la estructura de este género. El 47,5 % de los estudiantes, correspondiente a quienes se ubican en la categoría 4, de más alto desempeño, incluyen además del cuerpo una fórmula de presentación inicial o título. Por otro lado, el 21 % de los estudiantes, que se ubican en la categoría 2, solo escriben en los textos una fórmula de presentación o título. Por último, un 3,8 % de los estudiantes no logran escribir un texto que corresponda a informe descriptivo, sino a otro género (categoría 1 de la rúbrica).

Registro: se evalúa la adecuación a una situación comunicativa escrita y formal que se evidencia en la ausencia de marcas de informalidad, que en el caso de este género son las marcas de oralidad y las transgresiones a un registro culto.

En la escritura de estos textos, un 63,8 % de los estudiantes de Perú logran un registro adecuado a la situación y no presentan marcas de oralidad (categoría 4). Por otro lado, el 36,2 % de los estudiantes escriben textos que presentan marcas de informalidad y/u oralidad, situándose en las categorías 1, 2 o 3. Por último, el 6,1 % de los estudiantes se ubican en la categoría 1. Se trata de textos que no se adecuan al registro, lo que se evidencia en la presencia de más de cuatro marcas de informalidad u oralidad, o bien, escritos en otro registro, ya sea porque hay evidencia de una inadecuación al registro culto o porque se reproduce un texto oral.

6.2 Dominio textual

Gráfico 9. Dominio textual Carta a una autoridad, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría

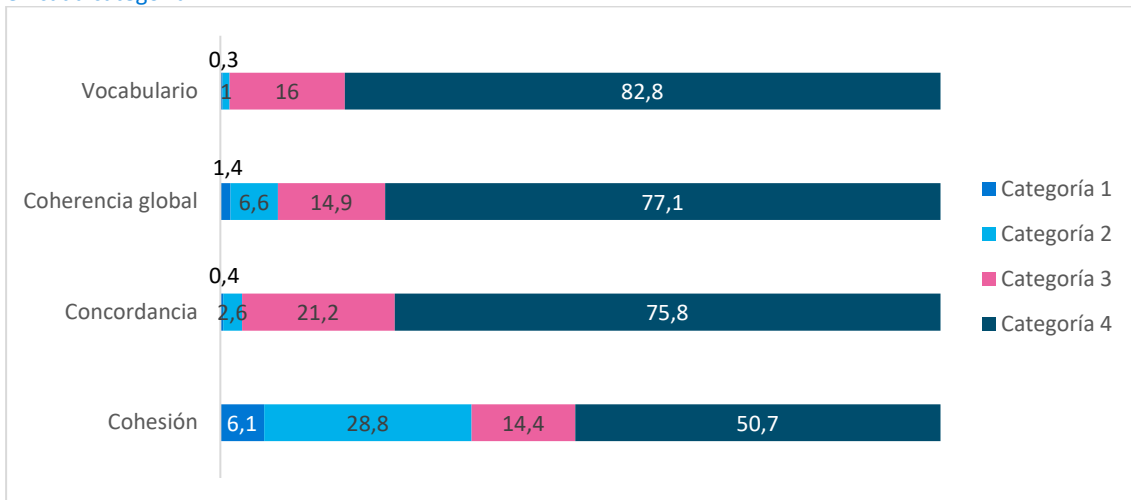


Fuente: Elaboración propia.

* Los indicadores señalados con un asterisco rojo deben interpretarse con mucha cautela, dado el bajo porcentaje de acuerdo entre codificadores.

Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Gráfico 10. Dominio textual Texto descriptivo de un animal, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Vocabulario: se evalúa la variedad y precisión del vocabulario.

Un 89,2 % de los estudiantes de Perú escriben la carta a la autoridad sin repeticiones ni imprecisiones (categoría 4 de la rúbrica). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 82,8 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Por otro lado, el 10,8 % de los estudiantes cometen algún tipo de error de precisión y/o repetición al escribir la carta (categorías 1, 2 y 3). En la redacción del texto descriptivo de un animal, el 17,2 % de los estudiantes se encuentran en estas categorías.

Por último, en la escritura de la carta, el 0,4 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1, lo que implica que los textos de este grupo tienen más de tres errores de repetición y/o precisión. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 0,3 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Coherencia global: en 6° grado, en este indicador se evalúa el mantenimiento temático y su progresión hacia nuevas informaciones.

En la redacción de la carta a una autoridad, un 97,2 % de los estudiantes de Perú escriben el texto manteniendo el tema central, aunque ocasionalmente pueden presentarse digresiones que no afectan ese tema (lo que corresponde a las categorías 3 y 4 de la rúbrica). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 92 % de los estudiantes se encuentran en estas categorías.

El 1,9 % de los estudiantes en la escritura de la carta se ubican en la categoría 2, cuyos textos presentan muchos temas, pero igualmente es posible inferir uno central, o bien, presentan varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema. En la redacción del texto descriptivo de un animal, el 6,6 % de los estudiantes se sitúan en esta categoría.

En la redacción de la carta, el 0,9 % de los estudiantes produjeron textos en que no se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación entre ellas (categoría 1 de la rúbrica). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 1,4 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

Concordancia: en este indicador se evalúa la concordancia intraoracional, abarcando tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado).

Un 65,7 % de los estudiantes de Perú logran escribir una carta manteniendo la concordancia intraoracional, sin presentar errores (categoría 4). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 75,8 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

Por otro lado, el 34,3 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen errores de concordancia oracional (categorías 1, 2 y 3). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 24,2 % de los estudiantes se ubican en estas categorías.

Por último, en la escritura de la carta, el 1 % de los estudiantes se sitúan en la categoría 1. Esto significa que en los textos de este grupo se pierde frecuentemente la concordancia oracional, lo que interfiere en la comprensión, presentándose cinco o más errores de este tipo. En la redacción del texto descriptivo de un animal, el 0,4 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Cohesión: este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden discursivo, tanto a nivel del texto como de la oración. Se cubren tres tipos de fenómenos: omisión o mal uso de conectores, omisión o inconcordancia en referentes y omisión de palabras o fragmentos de la oración (anacolutos). Además, en este grado se evalúa el uso de determinados conectores: «y», «entonces», «además», «o», «luego», «también» y «después».

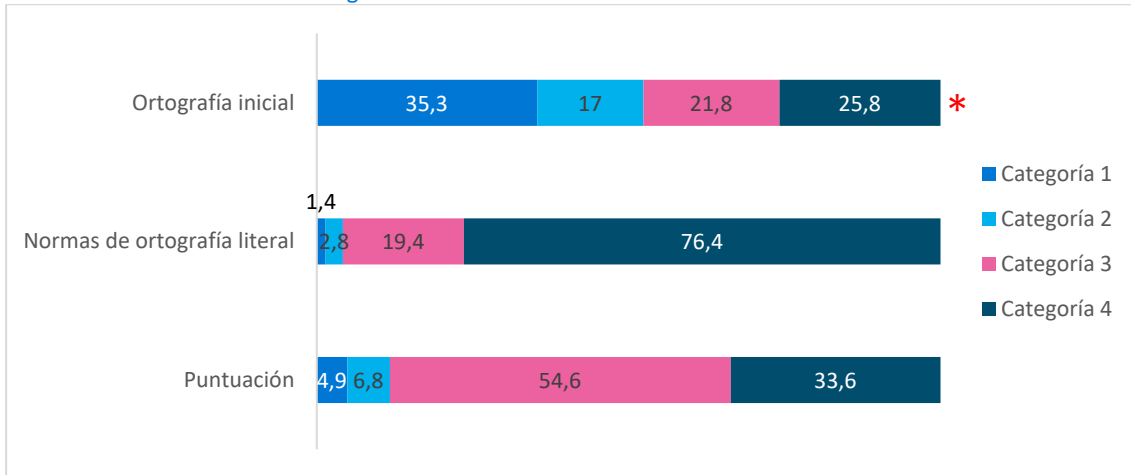
En la escritura de la carta a una autoridad, un 42,1 % de los estudiantes de Perú escriben el texto de manera cohesiva, pues se mantienen los referentes y no se omiten palabras como verbos y sujetos (categorías 3 y 4 de la rúbrica). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 65,1 % de los estudiantes se encuentran en estas categorías.

El 30,8 % de los estudiantes logran la categoría 4, de más alto desempeño, en la redacción de la carta a una autoridad. Además de hacer un uso correcto de referentes y no omitir palabras, utilizan correctamente los nexos intraoracionales e incluyen determinados conectores: «y», «entonces», «además», «o», «luego», «también» o «después». En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 50,7 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

Sin embargo, en la escritura de la carta, el 11,4 % de los estudiantes producen textos muy débilmente cohesionados (categoría 1), ya que se presentan tres o más errores o ausencias de referentes, tres o más errores de uso de conectores necesarios para la comprensión intra o interoracional, o tres o más omisiones de palabras. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 6,1 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

6.3 Dominio de convenciones de legibilidad

Gráfico 11. Dominio de convenciones de legibilidad Carta a una autoridad, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría

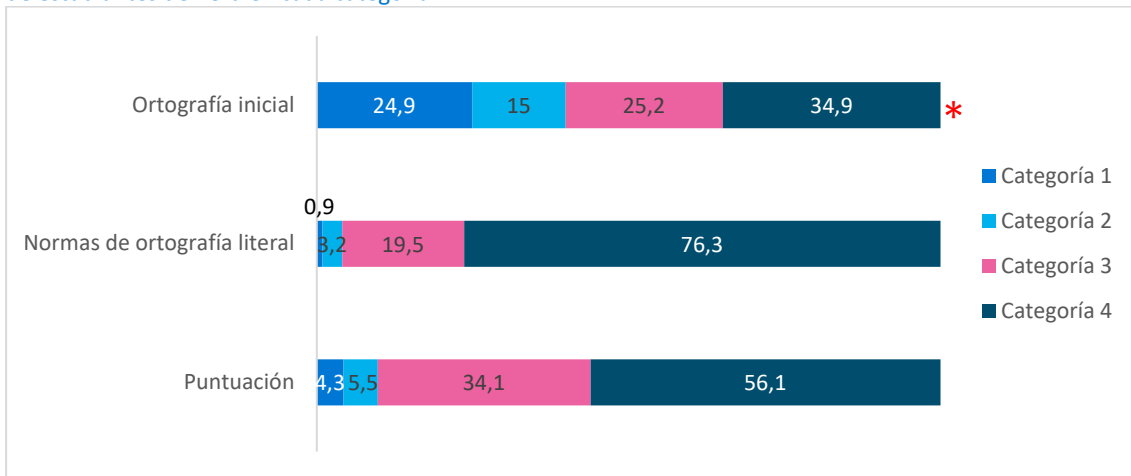


Fuente: Elaboración propia.

* Los indicadores señalados con un asterisco rojo deben interpretarse con mucha cautela, dado el bajo porcentaje de acuerdo entre codificadores.

Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Gráfico 12. Dominio de convenciones de legibilidad Texto descriptivo de un animal, 6° grado: distribución porcentual de estudiantes de Perú en cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

* Los indicadores señalados con un asterisco rojo deben interpretarse con mucha cautela, dado el bajo porcentaje de acuerdo entre codificadores.

Nota: En los gráficos se excluye el 3 % de los estudiantes del país cuyas respuestas no pudieron codificarse con la rúbrica por estar en blanco, estar en otra lengua o no ser un texto.

Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema: en este indicador, al igual que en 3° grado, se evalúa solamente la asociación entre fonema y grafema, por lo que no se consideran errores en las normas ortográficas. Se entiende por asociación fonema-grafema cuando el grafema incluido en una palabra coincide con su sonido.

En la escritura de la carta a una autoridad, un 25,8 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4, lo que significa que el texto presenta asociación entre fonema y grafema en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 34,9 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

El 74,2 % de los estudiantes en la redacción de la carta cometen algún tipo de error de asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 65,1 % de los estudiantes se sitúan en estas categorías.

Sin embargo, el 35,3 % de los estudiantes presentan una débil asociación entre grafema y fonema (categoría 1). Sus cartas muestran tres o más errores de asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 24,9 % de los estudiantes se ubican en esta categoría.

Aplicación de normas de ortografía literal: a diferencia de 3° grado, se incorpora este indicador en 6° grado para evaluar el manejo de reglas ortográficas a través de la escritura de palabras en que, aunque se evidencia una asociación fonema-grafema, este último no corresponde según las normas ortográficas.

En la redacción de la carta a una autoridad, un 76,4 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4, lo que significa que el texto presenta solo un error ortográfico, manteniendo siempre la asociación entre fonema y grafema en todas sus palabras. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 76,3 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

El 23,6 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen más de un error ortográfico, y siempre se mantiene la asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas, por lo que se ubican en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 23,7 % de los estudiantes se sitúan en estas categorías.

Sin embargo, el 1,4 % de los estudiantes producen una carta con numerosos errores ortográficos (ocho o más), en que se mantiene la asociación fonema-grafema en las palabras utilizadas (categoría 1 de la rúbrica para este indicador). En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 0,9 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

Puntuación: para evaluar el dominio de la puntuación que presentan los estudiantes, en este grado se considera el mal empleo de tres usos de puntuación (a diferencia de 3° grado, que son solo dos): interrupción de una oración con un punto, ausencia de coma en una enumeración y ausencia de punto y seguido cuando es necesario.

En la escritura de la carta a un amigo, un 33,6 % de los estudiantes de Perú se ubican en la categoría 4, lo que significa que el texto no presenta ninguno de los tres tipos de errores de puntuación descritos en el párrafo anterior. En la redacción del texto descriptivo de un animal, el 56,1 % de los estudiantes se ubican en esta categoría, la más alta de la rúbrica para puntuación.

El 66,4 % de los estudiantes en la escritura de la carta cometen alguno de los tres tipos de errores de puntuación que se evalúan en este grado, ubicándose en las categorías 1, 2 o 3. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 43,9 % de los estudiantes se sitúan en estas categorías.

Por último, en la redacción de la carta, el 4,9 % de los estudiantes se ubican en la categoría 1, lo que significa que en los textos no se hace uso de puntuación. En la escritura del texto descriptivo de un animal, el 4,3 % de los estudiantes se encuentran en esta categoría.

7. ¿Cómo utilizar pedagógicamente este documento?

Si bien este reporte se focaliza en describir los resultados de los estudiantes de 3° y 6° grado a nivel nacional, así como en analizar los logros y dificultades de los alumnos en los ejemplos presentados, cada docente puede dar un uso pedagógico al contenido de este reporte para su propia tarea de enseñanza de la escritura en su contexto educativo. En esta sección se incluyen recomendaciones de uso para los docentes de primaria, especialmente para quienes trabajan con estudiantes de los grados señalados. Estas sugerencias pueden ser adaptadas por cada docente de acuerdo con las características de su contexto.

A grandes rasgos, las recomendaciones son las siguientes:

1. Usar y/o adaptar los estímulos que aquí se incluyen, para proponerlos a sus estudiantes para que generen un texto y se promuevan situaciones comunicativas en el aula
2. Usar los ejemplos de respuestas que aquí se incluyen, para clarificar a los estudiantes los indicadores de logro de la escritura de textos
3. Utilizar las rúbricas para analizar y retroalimentar las producciones de sus estudiantes
4. Producir sus propios estímulos y rúbricas a partir de los presentados en este informe
5. Trabajar con otros docentes

A continuación se explica cada una de ellas en detalle.

7.1 Usar los estímulos con sus estudiantes para que generen un texto

En las secciones 3.1 y 5.1 encontrará los estímulos que se utilizaron en el ERCE 2019 para 3° y 6° grado, respectivamente. Dependiendo del género que usted esté trabajando o se proponga trabajar con sus estudiantes, seleccione el que considere más pertinente y realice las adaptaciones necesarias a su contexto de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

Dado que los estímulos, junto con sus rúbricas, pueden evidenciar diferentes niveles de desarrollo de la escritura de sus estudiantes, pueden ser utilizados para diferentes propósitos evaluativos dentro de una unidad de aprendizaje.

Esta actividad con sus estudiantes puede realizarse:

- Para diagnosticar el nivel que ellos presentan antes de comenzar una unidad de aprendizaje de escritura.
- Como actividad de aprendizaje y de evaluación formativa: por ejemplo, luego de haber enseñado explícitamente las características del género que se va a escribir, se puede proponer esta actividad como una oportunidad para aplicar esas características, y para que los estudiantes mejoren progresivamente su texto brindando retroalimentación.
- Como actividad de evaluación con propósitos sumativos, después de una unidad de aprendizaje de escritura en que les ha dado oportunidades de generar textos similares al estímulo del ERCE, y luego de haber explicado a los estudiantes cómo se calificará lo que han escrito, como las dimensiones o aspectos que serán considerados para la calificación. Si decide utilizar el estímulo para asignar una calificación a la producción de los estudiantes, es importante asegurarse de que utiliza las dimensiones de la rúbrica que han sido trabajadas con los alumnos previamente, es decir, aquellas en las que les ha proporcionado suficientes oportunidades de aprendizaje.

7.2 Usar los ejemplos de respuestas para clarificar los indicadores de logro de la escritura de textos

Para realizar esto se sugiere analizar qué aspectos de la escritura se evaluarán y leer los dominios e indicadores evaluados para el estímulo que ha seleccionado (en la sección 3.2 para 3° grado y en la 5.2 para 6° grado).

Asimismo, se debe revisar y analizar críticamente, en conjunto, los ejemplos de producciones escritas de otros niños, como los publicados en este informe en las secciones 3.3 y 5.3. Puede ayudar a sus estudiantes a comprender los elementos que hacen que un texto cumpla o no las características que permiten comunicar un mensaje escrito a partir de una situación comunicativa, incluso antes de presentar una rúbrica.

Por ejemplo, puede utilizar uno de los estímulos desarrollados en este informe y preguntar a sus estudiantes qué elementos del texto en cuestión hacen que se comprenda o no el mensaje transmitido. A partir de sus propias respuestas, los estudiantes obtendrán elementos específicos que pueden servir como antesala a la explicación sobre los criterios que deben considerarse cuando se escribe, reescribe y evalúa un texto.

Lo anterior facilita que las dimensiones y los indicadores de la rúbrica que use el docente sean comprendidos por los estudiantes a partir de un ejemplo concreto, el cual permite visibilizar los aspectos relevantes de la escritura. También brinda la posibilidad de adquirir un lenguaje común que posteriormente facilitará que sus estudiantes puedan describir y analizar sus propios desempeños al producir textos.

7.3 Utilizar las rúbricas para analizar y retroalimentar las producciones de sus estudiantes

Las rúbricas para categorizar las respuestas de los estudiantes en el ERCE consideran las dimensiones centrales del desarrollo de la capacidad de los estudiantes para expresarse por escrito, que son valoradas por los currículos de los países participantes en el ERCE. Se trata además de rúbricas que se validaron mediante la aplicación piloto en los 16 países, después de la cual se perfeccionaron y ajustaron para generar las versiones que se incluyen en el Anexo 2 de este documento.

Si decide utilizar y/o adaptar la rúbrica correspondiente al estímulo que seleccionó para trabajar con sus estudiantes, se recomienda:

- Leer las descripciones de las categorías de cada indicador que aparecen en las rúbricas correspondientes al estímulo que ha seleccionado.
- **Ensayar la aplicación de la rúbrica utilizando el ejemplo de escritura incluido en este reporte** (secciones 3.3 y 5.3). Asimismo, debe comparar su propia categorización del ejemplo con la que se presenta en el análisis expuesto a continuación de dicho ejemplo en el presente reporte. De esta manera, se puede asegurar de que comprende y aplica la rúbrica adecuadamente.
- **Seleccionar algunos dominios o indicadores, pues la escritura es una competencia multidimensional que aborda diversos aspectos.** Durante la enseñanza, estos aspectos pueden seleccionarse, secuenciarse y graduarse, de manera de atenderlos durante periodos más largos y no solo en una clase. Por lo mismo, dependiendo del foco que quiera dar a la actividad con sus estudiantes, puede seleccionar algunos dominios o indicadores y no necesariamente aplicar la rúbrica completa para analizar sus producciones. Por ejemplo, si su plan es focalizarse y trabajar con sus estudiantes el dominio discursivo del texto, puede utilizar solo esa sección de la rúbrica para examinar lo que han escrito y detectar los aspectos más desarrollados y los más débiles.

De todas maneras, se sugiere que, en un periodo más extenso, logre abordar todas las dimensiones, sobre todo la discursiva, para evitar centrar la evaluación de la escritura solo en aspectos de forma o ignorar la importancia de la situación comunicativa en la tarea de escritura.

- **Utilizar y/o adaptar la rúbrica para ubicar en sus categorías los textos generados por sus estudiantes.** Esto le permitirá visualizar los aspectos más y menos logrados a nivel individual y también de grupo, si es que registra y sistematiza la información.
- **Retroalimentar a los estudiantes.** Una vez que ha categorizado las producciones de sus estudiantes en los niveles de las rúbricas, es posible y necesario brindarles retroalimentación. Por el lenguaje especializado que se utiliza en la rúbrica, no resulta conveniente usarla directamente para dar retroalimentación a los estudiantes o para que ellos se autoevalúen. En cambio, puede ser pedagógicamente más beneficioso focalizarse en dos o tres

indicadores y hacer comentarios o sugerencias específicas a los alumnos de cómo mejorar el texto que han generado.

Por ejemplo: se ha pedido a estudiantes de 6° grado escribir la carta a la autoridad, y al analizar la respuesta de una estudiante, se observa que el texto no presenta firma, se usa lenguaje informal en una oportunidad y la petición se manifiesta de forma muy breve, por lo que los argumentos no se desarrollan.

En este caso, el docente podría preguntar: «¿Cómo sabrá el director quién está haciendo esta petición y a quién responderle? ¿Qué le falta a la carta?». Luego podría alentar a los estudiantes a dar respuestas para mejorar la redacción, recordarles que la carta es para una autoridad y no es una conversación con un amigo. Por último preguntaría: «¿Cómo podrían decir esto mismo, pero más formalmente?».

Es importante considerar que hacer un número excesivo de recomendaciones suele ser poco provechoso, puesto que los estudiantes suelen abrumarse y, en consecuencia, no logran focalizarse en aquellos elementos que pueden trabajar progresivamente para mejorar.

La actividad puede utilizarse para que los estudiantes generen versiones sucesivas del mismo texto, tras la retroalimentación recibida, hasta lograr una versión satisfactoria.

- **Adecuar la enseñanza de acuerdo con los dominios que aparecen más y menos logrados en el grupo de estudiantes.** El registro de la categorización de los trabajos de sus estudiantes en los niveles de la rúbrica le permitirá visualizar qué aspectos comunes son más fuertes y débiles en sus producciones, y así decidir cuáles debe reforzar en la enseñanza.

7.4 Producir sus propios estímulos y rúbricas a partir de los presentados en este informe

A partir de los estímulos presentados en este informe, puede adaptar o crear nuevas situaciones comunicativas que permitan la expresión escrita de sus estudiantes. Se sugiere considerar en los estímulos que la escritura emerja de un proceso situado y contextualizado y que responda a un fin comunicativo específico.

Por otro lado, dado que las rúbricas presentadas en este informe responden a una situación comunicativa particular, puede tener en cuenta las dimensiones y los indicadores aquí señalados y adecuarlos a otros estímulos, situaciones comunicativas y géneros que considere pertinentes. Para ello debe adaptar las descripciones de las categorías.

También puede adaptar estas rúbricas según las características de sus estudiantes. Por ejemplo, si simplifica la carga verbal o el lenguaje técnico utilizado en ellas, facilitaría la lectura por parte de sus estudiantes al compartirlas con ellos. Además, adecuar el lenguaje serviría para que realicen retroalimentación entre pares o autoevaluación.

7.5 Trabajar con otros docentes

Es constructivo, tanto para el aprendizaje de sus estudiantes como para su propio desarrollo profesional, realizar estas actividades en conjunto con otros docentes, para intercambiar las respuestas de los estudiantes de cada uno y cotejar la aplicación que cada uno hace de las rúbricas; asimismo, se compartirían las estrategias de enseñanza y se reflexionaría sobre el resultado de estas.

8. Glosario

Codificadores: personas a cargo de asignar un código, según las categorías de las rúbricas, a las producciones escritas de los estudiantes.

Complejidad sintáctica: cualidad de una oración en la que están presentes todos los elementos que la componen en términos de función. Por ejemplo: «habías tardado en llegar a la», es una oración incompleta sintácticamente, pues falta un elemento nominal después de «la». Mientras que «habías tardado en llegar a la escuela» presenta complejidad sintáctica, pues todas las funciones determinadas por los elementos están presentes en la oración.

Concordancia intraoracional: relaciones entre sujetos y sus determinantes y/o predicados que mantienen el número y el género del elemento al que se está haciendo referencia (o sujeto). Por ejemplo, una relación inconcordante sería «los estudiantes aprende», puesto que el verbo «aprende» debe determinar a una tercera persona singular y no a «los estudiantes», que es una tercera persona plural. La relación concordante sería «los estudiantes aprenden».

Concordancia nominal: relación entre un sustantivo y un adjetivo que mantiene en el elemento adjetival el número y el género del elemento nominal (o sustantivo). Por ejemplo, una concordancia nominal sería «las casas azules», mientras que una inconcordancia sería «las casas azul», pues no se mantiene el número.

Conector extraoracional: elemento textual que tiene como función relacionar dos o más oraciones simples o complejas. Aparece a continuación de un punto seguido en una oración y evita que las oraciones se subordinen a un sujeto principal mediante comas. Tiene diversas funciones, como reformular una idea, concluir, oponer una idea a la anterior o simplemente desarrollar una idea adicional. «La profesora del curso de lenguaje ha llegado atrasada a la sala de profesores. En cambio, los estudiantes no han tenido problemas en llegar a la hora a sus aulas». El conector extraoracional es «en cambio», la presencia de esta marca permite identificar que se va a oponer una idea a lo mencionado con anterioridad y que se mencionará un nuevo sujeto «los estudiantes», permitiendo que la segunda oración pueda expresar un sentido en sí misma, sin depender de la anterior, aunque se establece una relación de oposición con ella.

Conector intraoracional: elemento textual que tiene como función relacionar elementos entre oraciones simples que componen una oración mayor, compuesta o compleja. El tipo de relación dependerá del contenido y significado de esas oraciones. Pueden ser de función aditiva («además»), de causa («porque», «ya que»), de consecuencia («entonces»), de oposición («pero»). Suelen estar presentes cuando hay más de una oración dentro de un párrafo y aparecer luego de una coma.

Consigna: instrucción que orienta al estudiante a desarrollar una actividad o acción relacionada con la ejercitación o evaluación de un aprendizaje. Debe ser clara y concisa de manera de no entorpecer el desarrollo del aprendizaje del estudiante o su demostración.

Correferencia: mecanismo en el que se evita la repetición léxica usando otro elemento textual para hacer referencia a un sujeto mencionado anteriormente. Por ejemplo, el uso de un pronombre demostrativo como «ese» está siendo correferente en el siguiente fragmento. «Martín debiera ser seleccionado, ese es nuestro mejor estudiante». En este caso, «ese» refiere a «Martín», lo que hace que sea un mecanismo de correferencia. Por el contrario, no usar un mecanismo de correferencia y optar por la repetición léxica sería: «Martín debiera ser seleccionado». «Martín es nuestro mejor estudiante».

Despedida apelativa: cierre en un texto apelativo, dirigido hacia un receptor específico, como en el caso de una carta, en el que se hace referencia a una segunda persona plural o singular. «Espero que estés muy bien», por ejemplo, hace referencia a un tú que es el receptor.

Digresión: momento en el que en un texto se interrumpe la exposición del tema principal y se desarrolla una idea en torno a otro tema no relacionado con este.

Fase de textualización: momento o etapa en el proceso de creación de un texto, posterior a la planificación de la estructura y su contenido, en el que el emisor escribe su mensaje.

Fases recursivas: sucesivos momentos o etapas en el proceso de creación de un texto en los que el emisor elabora y reelabora contenido textual de modo no lineal, pudiendo avanzar y regresar. Por ejemplo, se puede retomar la fase de planificación, cuando existe una necesidad de reorganizar o replanificar un texto ya producido; o la revisión léxico gramatical que puede darse en distintos momentos del proceso.

Fonema: partícula mínima de sonido en una palabra. Al referir a los sonidos que deben emitirse al pronunciar una letra, se está hablando de fonemas.

Género textual o del texto: alude a un conjunto de textos que comparten características estructurales (el modo en el que se organiza el contenido), funcionales (el modo en el que se establecen relaciones entre el contenido) y comunicativas (el contenido y la intención del emisor). No todos los textos que pertenecen a un mismo género son idénticos estructural, funcional o comunicativamente, pero puede decirse que un texto forma parte de un género cuando la mayoría de sus características concuerda con uno. En este sentido, un texto que pertenece al género «noticia» puede o no tener una bajada luego de su titular y seguir siendo una «noticia», si es que mantiene las demás características propias del género.

Grafema: partícula mínima de la escritura. Cada letra de una palabra corresponde a un grafema, pues son las unidades mínimas perceptibles visualmente en una palabra.

Gramática textual: estudio de las relaciones que se establecen entre los elementos que componen las oraciones dentro de un texto. Estas relaciones entre los elementos de un texto (relaciones entre sustantivos y adjetivos, pronombres y sujetos, verbos y complementos) tienen funciones específicas. Por ejemplo, el adjetivo modifica al sustantivo, el artículo lo determina. Estas relaciones van construyendo en conjunto el sentido de la oración. La gramática textual no solo se limita a las relaciones y funciones interoracionales, sino que también abarca los fenómenos relativos a las distintas partes de un texto.

Marcas: evidencias en un texto que dan cuenta de ciertas características lingüísticas que se busca describir o identificar. Estas marcas pueden ser palabras, grafemas, signos de puntuación e incluso frases u oraciones. Al evaluar tareas de escritura, por ejemplo, una marca de buen uso de comas muestra un texto que presenta coma para enumerar. Y en este caso, la coma en la enumeración es una marca de la característica «buen uso de comas» en un texto.

Marca apelativa: señal textual que da cuenta de que el emisor se dirige a otra persona. La apelación involucra a la segunda persona singular o plural: «tú/usted» o «vosotros/ustedes». La marca apelativa puede formar parte de una expresión, como por ejemplo en «¿Cómo te ha ido?» en donde la marca es «te», como también estar elidida «¿Cómo estás?» en donde la marca no está presente, pues se elide u omite el pronombre «tú».

Marcas de segunda persona: señales en el texto que dan cuenta del uso de una referencia hacia un tú o un usted. Por ejemplo, en una despedida «Esperando su respuesta», es una marca de segunda persona porque se dirige a un «usted».

Marcadores funcionales: señales textuales que dan cuenta de que un fragmento del texto tiene un objetivo comunicativo específico. Por ejemplo, en una carta, el uso de «Estimado/a» es un marcador de saludo.

Pronombre demostrativo: elementos lingüísticos que se utilizan en un texto para referir a un sujeto sin repetir la palabra que lo representa. Se usan como mecanismos de correferencia. Son los siguientes: Esa, ese, eso, esas, esos, esta, este, estos, estas, aquel, aquello, aquella, aquellas y aquellos.

Repetición léxica: fenómeno textual que involucra la repetición de una misma palabra dentro de un párrafo. Esto se considera un error de textualización y genera problemas en la recepción del texto, debido a que provoca cacofonías: sonidos desagradables. En el siguiente ejemplo se presenta una repetición léxica: «Esta tarde la profesora ha llegado a la sala de clases tarde». El elemento que se repite es «tarde». Es preferible reemplazar por un sinónimo «Esta tarde la profesora ha llegado a la sala de clases atrasada».

Rúbricas analíticas: instrumentos de evaluación que consignan de manera separada distintos criterios a evaluar por parte del docente. Para cada uno de estos criterios se establecen diferentes niveles de logro. Dichos niveles se describen. De esta manera, es posible evaluar considerando aspectos de desempeño aislados, lo que permite, también, realizar una retroalimentación más completa y localizada para el estudiante. Su contraparte, la rúbrica

holística, evalúa considerando el producto realizado por el estudiante como un todo, sin evaluar cada criterio por separado, sino que entrega al estudiante información sobre el nivel de logro general.

Secuencia prototípica: modo de organización textual que funciona como un modelo o prototipo para poder clasificar otros textos en el mismo género o tipo textual. Esa organización textual, al ser un modelo, es posible identificarla en textos que forman parte de un mismo género o tipo textual, por ejemplo: situación inicial, transformación y situación final es una secuencia prototípica de todo texto narrativo.

Sociolingüístico: tipo de enfoque en el estudio del lenguaje que establece un estrecho vínculo entre la expresión lingüística y el contexto desde el que esta surge. En este sentido, este enfoque entiende el lenguaje como un producto social, fuertemente mediado por la realidad cultural y el contexto al que pertenecen los usuarios de una lengua. Este tipo de enfoque en el aprendizaje de la escritura considera la pertenencia de los estudiantes a un contexto, grupo social, momento histórico o situación cultural determinada, que no solo debe tomarse en consideración como recurso metodológico de enseñanza a través de estímulos pertinentes, sino que se manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes.

Vocativo inicial: expresión que se emplea para llamar o dirigirse a una persona, en la que se evidencia que el emisor se está comunicando con un «tú» o un «usted». Por ejemplo: «Hola Susana, ¿Cómo estás?» es un saludo que tiene un elemento vocativo, es decir, dirigido a una persona y es inicial, por el hecho de ser un saludo, que puede presentar o no más oraciones a continuación.

9. Referencias

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, XIV, 165-189.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayumán, C., y García, M. J. (2015). Los aprendizajes en escritura. En *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Informe de resultados. Logros de aprendizaje*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., Díaz, M. P., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sotomayor, C., Ávila, N., y Jéldrez, E. (Coords.). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Santillana.
- UNESCO (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes en América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), Santiago: OREALC/UNESCO.

10. Anexos

Anexo 1. Porcentajes de consistencia obtenidos en cada indicador

Para esta prueba se solicitó a los países una doble codificación de, aproximadamente, el 30 % de las respuestas de los estudiantes, esperando obtener evidencia suficiente para la estimación de la consistencia entre jueces en cada indicador de la rúbrica.

A continuación se presentan los niveles de consistencia de los codificadores para cada indicador evaluado.

Tabla 9. Porcentaje de acuerdo entre codificadores 3° grado

| Dominio | Indicador | % de acuerdo entre codificadores estímulo Carta a un amigo | % de acuerdo entre codificadores estímulo Presentación de baile |
|------------------------------------|--|--|---|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | 77% | 85,8% |
| | Género | 84,7% | 79,6% |
| Textual | Vocabulario | 89,9% | 87,7% |
| | Coherencia global | 86,7% | 84,6% |
| | Concordancia | 71,7% | 77,9% |
| | Cohesión | 82,1% | 75,3% |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial asociación entre fonema y grafema | 77,9% | 76,9% |
| | Puntuación | 90,7% | 89% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Porcentaje de acuerdo entre codificadores 6° grado

| Dominio | Indicador | % de acuerdo entre codificadores de estímulo Carta a una autoridad | % de acuerdo entre codificadores de estímulo Texto descriptivo de un animal |
|------------------------------------|--|--|---|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | 88,6% | 94,1% |
| | Género | 78,3% | 91,5% |
| | Registro | 75,3% | 75,7% |
| Textual | Vocabulario | 81,5% | 86,4% |
| | Coherencia global | 79% | 87,5% |
| | Concordancia | 79,7% | 80,3% |
| | Cohesión | 64,5% * | 71% |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial asociación entre fonema y grafema | 66,6% * | 69,6% * |
| | Aplicación de normas de ortografía literal | 83,8% | 80,8% |
| | Puntuación | 70,3% | 76% |

Fuente: Elaboración propia.

*Los datos para este(os) indicador(es) deben interpretarse con mucha cautela dado que el acuerdo entre codificadores está bajo el porcentaje esperado.

Anexo 2. Rúbricas

Las rúbricas para evaluar las respuestas de los estudiantes cubren los tres dominios evaluados en la prueba: discursivo, textual y convenciones de legibilidad. A continuación se presentan las rúbricas utilizadas tanto para los estímulos de 3° grado como para los de 6° grado.

Rúbricas de 3° grado

En este grado, para el primer dominio existen rúbricas específicas para cada estímulo. Por el contrario, para los dominios textual y de convenciones de legibilidad, las rúbricas son comunes para ambos estímulos, pues se evalúan los mismos aspectos.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación del dominio discursivo, estímulo Carta a un amigo

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------------------------------|--|--|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | El texto corresponde a otro propósito, narra una situación distinta a la solicitada o articula otra secuencia (describe, argumenta, entre otros). | El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada. | El texto narra mediante una secuencia narrativa de al menos dos situaciones relacionadas , entre las que está presente la situación central de lo solicitado. | El texto narra la situación solicitada, mediante una secuencia en la que hay una situación inicial, una situación central o desarrollo y una situación final , independientemente del orden en que se presenten. |
| | Género | La carta presenta solo el cuerpo sin marcas de apelación (no está orientada a un destinatario). O BIEN El texto no es una carta , sino que otro género (diálogo, cuento, entre otros). | La carta presenta solo el cuerpo con marcas de apelación (ya sea a través de vocativos intercalados o pronombres y verbos). O BIEN La carta presenta un cuerpo sin marcas de apelación , pero con firma final. | La carta presenta una fórmula de saludo o vocativo inicial , más un cuerpo, con o sin marcas de apelación . O BIEN La carta presenta un cuerpo, con o sin marcas de apelación, y despedida apelativa . O BIEN El texto solo presenta un cuerpo, con marcas de apelación y firma final. | La carta presenta fórmula de saludo o vocativo inicial, cuerpo y despedida apelativa . O BIEN La carta presenta fórmula de saludo inicial, cuerpo con marcas de apelación y firma. |

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 12. Rúbrica de evaluación del dominio discursivo, estímulo Presentación de baile

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------------------------------|--|---|---|---|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | El texto no presenta (narra, argumenta, entre otros) | El texto presenta, pero sobre otro tema. | El texto presenta el tema solicitado y lo valora. | El texto presenta el tema solicitado y lo describe. |
| | Género | El texto corresponde a otro género (diálogo, cuento, entre otros). | El texto presenta uno o más subtemas que no se enmarcan en un tema principal explícito. | El texto introduce el tema solicitado. Agrega solo un subtema en torno al tema principal. | El texto introduce el tema solicitado. Agrega, al menos, dos subtemas en torno al tema principal. |

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 13. Rúbrica de evaluación de dimensiones textual y de convenciones de legibilidad

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------|--------------------------------------|---|--|--|---|
| Textual | Vocabulario | El texto tiene más de tres errores de repetición y/o precisión. | El texto tiene tres errores de repetición y/o precisión. | El texto puede tener hasta dos errores de repetición y/o precisión. | El texto no presenta errores de repetición ni de precisión. |
| | Coherencia global | No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación. | El tema central se puede inferir a partir de los distintos temas presentados en el texto. | El tema central se mantiene, a pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales en el cuerpo del texto. | El tema central se mantiene en el cuerpo del texto. |
| | Concordancia | La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión; se presentan seis o más errores de concordancia oracional. | La concordancia oracional se mantiene ocasionalmente en el texto; se presentan tres y cinco errores de concordancia oracional. | La concordancia oracional se mantiene habitualmente en el texto; se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional. | La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto; no se presentan errores de concordancia oracional. |
| | Cohesión | El texto está débilmente cohesionado, porque existen dos o más errores o ausencias de referentes necesarios para la comprensión del texto. O BIEN Existen tres o más errores o ausencias de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional. | El texto presenta un error o ausencia ocasional de referentes necesarios para su comprensión y hasta dos errores o ausencias de palabras o nexos. | El texto presenta correctamente los referentes. Sin embargo, hay hasta dos errores o ausencias ocasionales de palabras o nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional. | El texto está cohesionado. No faltan referentes. No se omiten palabras o nexos necesarios para comprensión intra o interoracional. |
| Convenciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre | Se presentan siete o más errores de asociación sonido-grafema. | Se presentan entre cuatro y seis errores de asociación sonido-grafema. | Se presentan entre uno y tres errores de asociación sonido-grafema. | El texto presenta asociación entre sonidos y grafemas en todas sus palabras, |

| | | | | | |
|------------------|---|--|---|---|--|
| fonema y grafema | | | | | independientemente de las normas ortográficas. |
| Puntuación | El texto no presenta puntuación. | Se presentan estos dos tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración Sin embargo, el texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada. O BIEN El texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación. | Se presenta dos de los siguientes errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración | No presenta ninguno de los siguientes errores de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración | |

Fuente: ERCE 2019.

Rúbricas de 6° grado

En 6° grado, para el dominio discursivo existen rúbricas específicas para cada estímulo, excepto para el indicador registro, en que las rúbricas son comunes. Al igual que en 3° grado, todos los indicadores de las dimensiones textual y de convenciones de legibilidad se evalúan por rúbricas comunes para ambos estímulos.

Rúbricas específicas para cada estímulo

Tabla 14. Rúbrica de evaluación estímulo Carta a una autoridad

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------------------------------|--|---|---|--|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | El texto corresponde a otro propósito. O BIEN Realiza una petición distinta a la solicitada sin fundamentarla. O BIEN Articula otra secuencia (narra, describe, informa, entre otros). | El texto explicita la petición o solo los fundamentos consistentes con la consigna. O BIEN Explicita y fundamenta una petición distinta de la pedida en la consigna. | El texto explicita la petición consistente con la consigna y solo enuncia el o los fundamentos sin desarrollarlos. | El texto explicita la petición consistente con la consigna y al menos un fundamento desarrollado que la sustente. |
| | Género | La carta no presenta marcas de apelación al destinatario. O BIEN El texto no es una carta, sino otro género (diálogo, cuento, entre otros). | La carta presenta un cuerpo más uno de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado • Cierre • Firma personal o grupal | La carta presenta un cuerpo más dos de los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado • Cierre • Firma personal o grupal | La carta presenta un cuerpo más todos los siguientes elementos con marcas de apelación al destinatario: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado: fórmula de saludo o vocativo inicial • Cierre: fórmula de despedida apelativa |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | | <p>O BIEN</p> <p>La carta presenta solo un cuerpo, pero es posible identificar la orientación hacia un destinatario, por la presencia de marcas de apelación en él.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Firma personal o grupal |
|--|--|--|---|--|---|

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 15. Rúbrica de evaluación estímulo Texto descriptivo de un animal

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------------------------------|---|---|---|---|
| Discursivo | Propósito y adecuación a la consigna | <p>El texto no articula la descripción pedida, a pesar de mencionar un atributo.</p> <p>O BIEN</p> <p>Menciona atributos que no corresponden al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Corresponde a otro propósito (narra, argumenta, entre otros).</p> | <p>El texto solo menciona el animal solicitado.</p> <p>O BIEN</p> <p>Menciona solo un atributo del animal o una de sus partes sin nombrar al animal.</p> <p>O BIEN</p> <p>Es un listado de atributos sin nombrar al animal.</p> | <p>El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia en la que se menciona al animal y solo se presenta un atributo que lo describe.</p> | <p>El texto informa sobre el tema solicitado, mediante una secuencia en que se menciona al animal y al menos dos atributos que lo describen, ya sea al animal o a sus partes.</p> |
| | Género | <p>El texto no es una presentación, sino otro género (diálogo, cuento, aviso, entre otros).</p> | <p>El texto solo presenta fórmula de presentación o título.</p> | <p>El texto presenta solo el cuerpo.</p> | <p>El texto presenta los siguientes dos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmula de presentación inicial o título • Cuerpo |

Fuente: ERCE 2019.

Tabla 16. Rúbricas comunes para ambos estímulos

| Dominio | Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|-------------------|--|--|--|--|
| Discursivo | Registro | <p>El texto presenta cuatro o más marcas de informalidad u oralidad.</p> <p>O BIEN</p> <p>Todo el texto está escrito en otro registro, ya sea porque solo hay evidencia de inadecuación a la situación formal o porque se reproduce un texto oral (un diálogo o el turno de un diálogo).</p> | <p>El texto presenta alguno de los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos o tres marcas de informalidad • Dos o tres marcas de oralidad • Dos marcas de oralidad y una de informalidad • Dos marcas de informalidad y una de oralidad | <p>El texto presenta uno de los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una marca de informalidad • Una marca de oralidad • Una marca de oralidad y una de informalidad (una de cada una) | <p>El texto presenta un registro adecuado a la situación formal asimétrica y no existen marcas de oralidad en el texto.</p> |
| | Vocabulario | <p>El texto tiene más de tres errores de variedad y/o precisión.</p> | <p>El texto tiene hasta tres errores de variedad y/o precisión.</p> | <p>El texto puede tener hasta dos errores de variedad y/o precisión.</p> | <p>El texto no presenta errores de variedad ni de precisión.</p> |
| Textual | Coherencia global | <p>No se puede determinar un tema central, pues las ideas presentadas no tienen relación.</p> | <p>El texto presenta varios temas, aunque es posible inferir fácilmente un tema central a partir de la relación entre ellos.</p> <p>O BIEN</p> <p>El texto presenta varias repeticiones temáticas que dificultan la progresión del tema.</p> | <p>El tema central se mantiene, a pesar de que pueda haber algunas digresiones o repeticiones ocasionales en el cuerpo del texto.</p> | <p>El tema central se mantiene en el cuerpo del texto.</p> |
| | Concordancia | <p>Se presentan cinco o más errores de concordancia oracional.</p> | <p>Se presentan entre tres y cuatro errores de concordancia oracional.</p> | <p>Se presentan entre uno y dos errores de concordancia oracional.</p> | <p>La concordancia oracional se mantiene a lo largo del texto; no se presentan errores de concordancia oracional.</p> |
| | Cohesión | <p>El texto no está correctamente cohesionado debido a que hay tres o más usos incorrectos de nexos o conectores.</p> <p>O BIEN</p> <p>Presenta tres o más errores de referentes o tres o más ausencias de referentes.</p> <p>O BIEN</p> <p>Existen tres o más omisiones de palabras.</p> | <p>El texto presenta hasta dos errores o ausencia de referentes.</p> <p>O BIEN</p> <p>Existen hasta dos omisiones de palabra.</p> | <p>El texto está cohesionado porque se mantienen los referentes; no se omiten palabras (verbos, sujetos).</p> <p>Aunque se omiten o se usan incorrectamente hasta dos veces nexos intraoracionales o conectores.</p> | <p>El texto está cohesionado porque se mantienen los referentes. No se omiten palabras (verbos, sujetos). No se omiten y se usan correctamente nexos intraoracionales (conjunciones, preposiciones, pronombres relativos y nexos subordinantes: «el cual», «donde», «que», entre otros). No se omiten y se usan correctamente los siguientes conectores: «y», «entonces», «además», «o», «luego», «también», «después».</p> |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| Conven- ciones de legibilidad | Ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema | El texto presenta tres o más errores de asociación sonido-grafema. | El texto presenta dos errores de asociación sonido-grafema. | El texto presenta un error de asociación sonido-grafema. | El texto presenta asociación sonido-grafema en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas. |
| | Aplicación de normas de ortografía literal | El texto presenta ocho o más errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema). | El texto presenta entre cinco y siete errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema). | El texto presenta entre dos y cuatro errores ortográficos (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema). | El texto presenta hasta un error ortográfico (y siempre se mantiene la asociación sonido-grafema). |
| | Puntuación | El texto no presenta puntuación. | El texto presenta alguna puntuación correctamente utilizada y tiene dos de estos tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración • Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) O BIEN El texto presenta otro tipo de errores, por lo que se considera como rasgo incipiente de puntuación. | Se presenta uno de los siguientes tipos de errores: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración • Ausencia de punto y seguido cuando es necesario (para separar oraciones) | No presenta ninguno de los siguientes tipos de errores de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir una oración con un punto y seguido • Ausencia de coma en una enumeración |

Fuente: ERCE 2019.

Anexo 3. Ejemplos de respuesta originales

Figura 9. Ejemplo original de escritura de Carta a un amigo 3° grado

Hay es Miercoles 23 lo 2018

Como te fue en el viaje bueno ami me fue
 muy bien gracias adias estubo muy bonito en primer lugar
 porque mira toda clase de animales hay una playa
 muy bonita y limpia fresca y me gusta por que fui
 a parar en una lancha al rededor de la pla-
 ya y fuera visto que bonito es a qui a
miga y tambien es bonito porque ay si veras
pepe y quedo serba de un restaurante hay ma
ntava bien bonitas hay un bate de toda clase
y plantas me despido a miga.

Annotations on the right side:

- Vocativo inicial (green box)
- Elementos de situación central: el viaje (blue box)
- Marca apelativa en cuerpo (green box)
- Elementos de situación central: el viaje (blue box)
- Despedida apelativa (green box)

Fuente: ERCE 2019.

Figura 10. Ejemplo original de escritura de Presentación de baile 3° grado

Descripción y valoración
Descripción y valoración
Introducción de tema
Presentación de tema
Subtemas
Presentación de segundo tema
Subtemas

Ahora los niños de 3^{er} grado bailan maximera
 tienen ropa de color blanco con un pañuelo
 bailan con pis alcalde y el hombre con
 zapatas su ropa del hombre es negra tiene
 un pañuelo color blanco una maximera color
 negro bailan muy bonito y a toda la
 gente le gusta y hacen cosas y los niños
 se sienten alegres porque le gusta que los
 niños estén felices y cuando acaba vino
 otros niños de 3^{er} grado para bailar maximera y
 las mujeres tienen vestimenta color verde
 y los hombres también con una maximera negro
 y bailan con llangua los hombres y mujeres
 y bailan muy bonito y sus padres están
 muy contentos por sus hijos y la mamá
 muchas veces muchas fotos, la profesora
 se siente muy feliz por los niños que han
 bailado y el baile comenzó a la 10:00 a.m. y ha
 terminado a las 3:00 p.m.

Fuente: ERCE 2019.

Figura 11. Ejemplo original de escritura de Carta a una autoridad 6° grado

Querido Alcalde:

Le escribo esta carta junto a mi barrio, para que nos autorize cerrar la calle para hacer una actividad de portuario, ya le habíamos consultado a las autoridades pero nos han dicho a ustedes es necesario hacer esta actividad porque los niños se divierten. Sin nada más que decir esperamos su respuesta.

De despide Atte
Estefany

Vocativo inicial

Petición

Fundamento

Desarrollo

Fórmulas de despedida apelativa

Firma

Fuente: ERCE 2019.

Figura 12. Ejemplo original de escritura de Texto descriptivo de un animal 6° grado

Escribe tu artículo aquí.

El animal es largo tiene
como espinas en las espaldas tiene
cola una enroscada
es un especie
muy pero muy raro
tiene una gran
zampa que puede hacer
que tiene mucha agua
es una especie distinta
a los demás animales
tiene 12 patas

Especie rara

Repetición de tema: especie rara

Listado de atributos

Fuente: ERCE 2019.

La UNESCO: líder mundial en educación

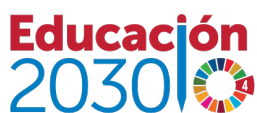
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



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

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Contacto

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)
Enrique Delpiano 2058,
7511019 Providencia
Santiago, Chile



santiago@unesco.org



es.unesco.org/fieldoffice/santiago



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)

