



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

“Análisis de las producciones escritas de estudiantes
que cursan de 1º a 4º año básico, en el marco de una
Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes
sordos.”

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

Estudiantes

Daniela Chacón M.

Felipe Saavedra C.

Profesora guía

Valeria Herrera Fernández.

SANTIAGO DE CHILE, 2015

Agradecimientos

Estamos concluyendo una de las etapas más importantes de nuestras vidas, ha sido un largo camino que hemos ido construyendo juntos como compañeros, profesionales y sobretodo como amigos durante cinco años. La presente investigación es el testimonio de lo aprendido y no podemos sino agradecer a las personas que han formado parte de nuestras vidas y nos han acompañado en este proceso, tanto en el ámbito personal como académico. Gracias a nuestras familias que han sido pilares fundamentales al momento de proponernos metas y objetivos, al apoyarnos de manera constante e incondicional.

Agradecemos también el apoyo de nuestros amigos del colegio, del barrio, de la universidad: nuestros amigos de la vida; gracias por las instancias de risas, la cercanía y el cariño, son parte importante de nuestra formación.

Además queremos dar las gracias a las profesoras del departamento de educación diferencial por haber abierto nuestro campo de conocimiento y habernos acompañado y guiado a lo largo de estos años de carrera profesional.

No hubiésemos alcanzado nuestras metas sin el apoyo de nuestra profesora guía Valeria Herrera, quien nos dio la oportunidad de formar parte de este importante proyecto y nos enseñó y condujo constantemente durante su desarrollo. Estamos agradecidos por su disposición y entrega a este trabajo.

Agradecemos también a las dos instituciones educativas que nos abrieron las puertas y nos permitieron trabajar en esta investigación, sobre todo por apoyarnos en una labor que busca beneficiar a nuestros niños. Sentimos un profundo cariño por los establecimientos y su comunidad.

A la profesora Lorena Ríos quien nos ha acompañado desde nuestra práctica, como profesional y como persona, alentándonos en nuestra tarea y apoyándonos en las oportunidades en que lo hemos necesitado.

Daniela Chacón

Felipe Saavedra

Índice de Contenidos

<u>Contenidos</u>	<u>Página</u>
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo I. Problematicación	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Preguntas de investigación	9
1.3 Objetivos	9
Capítulo II. Marco Teórico	10
2.1 Historia de la educación de los sordos	10
2.1.1 Comunidad, cultura e identidad sorda	14
2.1.2 Lengua de señas	17
2.2 Modelo intercultural Bilingüe	18
2.3 Lectura y escritura	22
2.3.1 Producción de textos	29
2.3.2 Evaluación de producción de textos	36
Capítulo III. Marco Metodológico	42
3.1 Criterios de rigor metodológico	45
3.1.1 Credibilidad	46
3.1.2 Confiabilidad	46
3.1.3 Transferibilidad	47
3.1.4 Dependencia	47
3.2 Escenario	48

3.2.1 Escuela 1	48
3.2.2 Escuela 2	51
3.3 Participantes	53
3.4 Instrumentos	55
3.5 Rúbrica producción de textos	55
3.6 Unidad de análisis	61
3.7 Acceso al campo	62
Capítulo IV. Análisis	63
4.1 Tipo de análisis	63
4.2 Primero básico	64
4.3 Segundo básico	78
4.4 Tercero básico	100
4.5 Cuarto básico	113
Capítulo V. Resultados	121
5.1 Primero básico	121
5.2 Segundo básico	123
5.3 Tercero básico	125
5.4 Cuarto básico	127
Capítulo VI. Conclusiones	129
Bibliografía	135
Anexos	141

Resumen

La educación de las personas sordas ha estado ligada a conceptualizaciones que han surgido en torno a ellas. Así el manualismo, el oralismo y la comunicación total marcaron su historia educativa, hasta que las construcciones sociales comenzaron a basarse en un paradigma socioantropológico, desde el que surge el bilingüismo intercultural. En esta propuesta pedagógica se enseña la lectura y la escritura como segunda lengua por lo que resulta necesario contar con instrumentos que aporten en estas tareas. La presente investigación busca dar respuesta a un vacío existente en relación a lo anterior, presentando un instrumento para evaluar la producción de textos.

El instrumento consiste en una rúbrica con siete criterios a evaluar: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura textual, gramática, ortografía y puntuación; con cuatro niveles de desempeño y una puntuación de 0 a 3, siendo 3 el puntaje otorgado al mejor nivel de desempeño. Fue aplicada a 57 producciones escritas por 43 estudiantes de primero a cuarto básico de dos escuelas bilingües interculturales de Santiago.

Los resultados arrojaron que en primero básico los criterios con mejor desempeño fueron coherencia (2.2) y ortografía (2.5), mientras que puntuación (0.5) fue el criterio menos desarrollado por los estudiantes. El grupo en promedio logró 12 puntos de los 21 requeridos. En segundo básico los criterios de adecuación a la situación comunicativa (2.3), coherencia (2.3) y ortografía (2.9) obtuvieron los mejores resultados, el criterio con menor desarrollo fue puntuación (0.3) y en promedio alcanzaron 13 puntos. En tercero básico los criterios de adecuación a la situación comunicativa (1.5), coherencia (1.5) y estructura textual (1.5) fueron los promedios más altos junto con ortografía (2.5) y el criterio con menor resultado, puntuación (0.6). Este nivel alcanza 10.5 puntos en promedio y es el que más bajos resultados logró. En cuarto básico, los criterios con mayor puntaje fueron coherencia (2.0) y ortografía (2.6) y el con menor puntaje fue puntuación (0.6). El conjunto de producciones en total alcanzó un promedio de 12.8 puntos.

La aplicación del instrumento permitió caracterizar cada producción a partir de los siete criterios de manera de aportar en la enseñanza del proceso de escritura. Las producciones de textos de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico se adecúan a la situación comunicativa y son coherentes en la medida en que se evalúan en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, en tanto que los elementos formales como la puntuación y la gramática presentan menor nivel de desempeño.

Abstract

Deaf people's education has been bound to conceptualizations that have been born from them. That way, manualism, oralism and total communication have marked their educational history up until social constructions began to base themselves on a socioanthropological paradigm, from which intercultural bilingualism is born. This educational proposal teaches writing and reading as a second language, so it becomes necessary to have instruments that help in this task. This research aims to respond to that need by presenting an instrument to evaluate text production.

The instrument consists of seven evaluation criteria: adaptation to the communication situation, coherence, cohesion, text structure, grammar, spelling and punctuation; with four levels of performance and scoring from 0 to 3, with 3 being the highest performance level. The instrument was applied to 57 written productions by 43 students between first and fourth grade, from two bilingual intercultural schools in Santiago.

Results show that in first grade the criteria with higher average performance were coherence (2.2) and spelling (2.5), with punctuation (0.5) was the one less developed by students. On average, the group scored 12 points out of the 21 required. In second grade the criteria of adaptation to the communication situation (2.3), coherence (2.3) and spelling (2.9) had the best average results, with punctuation (0.3) being the lowest, and averaging 13 points in total. In third grade the criteria of adaptation to the communication situation (1.5), coherence (1.5), text structure (1.5) and spelling (2.5) where the highest averages, with punctuation (0.6) being the lowest and averaging in total 10.5 points, the lowest of all four groups. In fourth grade the highest average scores were coherence (2.0) and spelling (2.6), with punctuation being the lowest average (0.6) and with a total average of 12.8 points.

The use of the instrument allowed to describe each production based on these seven criteria, aiming to help in the teaching of the writing process.

Deaf students' text productions from first to fourth grade adapt to the communication situation and are coherent when they are evaluated in the context of learning a second language, while formal elements like punctuation and grammar show a lesser level of performance

Introducción

La investigación surge en el marco del proyecto Fondecyt Regular N° 11301812 “Comprensión lectora en estudiantes sordos de 1° a 4 ° año básico. Estrategias visuales, cognitivas y metacognitivas y prácticas efectivas de enseñanza”. Desde la perspectiva del modelo bilingüe intercultural muestra la trayectoria de la educación de los sordos hasta el reconocimiento de la lengua de señas y las distintas implicancias de esto en el proceso de aprendizaje del español escrito como una segunda lengua asentada sobre los conocimientos de la lengua materna, la lengua de señas. En este sentido busca aportar a la educación de las personas sordas dando respuesta a un vacío existente en relación al modo en que se percibe el aprendizaje del español y abordando la necesidad de la implementación de un instrumento que monitoree el aprendizaje de la segunda lengua como tal, específicamente la competencia para producir textos.

En el primer capítulo se detalla la problematización de la investigación, presentando el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que guían el estudio.

El segundo capítulo es el marco teórico de esta investigación, presenta la información necesaria para entender el tema que se está tratando, la historia de la educación de los sordos, los conceptos de comunidad, cultura e identidad sorda, la lengua de señas, el modelo educativo intercultural bilingüe, la lectura y la escritura en educación, producción de textos y finalmente la evaluación de las producciones de textos.

El tercer capítulo desarrolla el marco metodológico de esta investigación, con el desarrollo de los criterios de rigor metodológico (credibilidad, confiabilidad, transferibilidad, dependencia), presenta las dos escuelas en que se desarrolló la evaluación, los participantes, el instrumento de recogida de información, el instrumento de análisis de las producciones que es la rúbrica elaborada, presentación de la unidad de análisis y el acceso al campo.

El cuarto capítulo muestra el análisis realizado desde la aplicación de la rúbrica a 57 producciones realizadas por 43 estudiantes de primero a cuarto básico en dos escuelas intercultural bilingüe, una de estas escuelas utiliza este modelo desde el año 1998, mientras que la otra lo implementa completamente desde el año 2014. A lo largo del quinto capítulo se representan los resultados por curso (de primero a cuarto básico) y criterio. En el sexto capítulo y final se desarrollan las conclusiones de esta investigación, en relación a los resultados obtenidos y en concordancia con el marco teórico.

Capítulo I. Problematización

1.1 Planteamiento del Problema

La educación Chilena presenta muchos desafíos, entre los que se encuentra dar respuesta a los requerimientos de la Educación Especial, en la que están incluidos, entre otros, los estudiantes sordos. Éstos como parte de la comunidad a la que pertenecen, han enfrentado un continuo de múltiples vivencias en relación a su cultura y educación a lo largo de la historia, las que se derivan de los enfoques y han predominado en determinados momentos en torno a las personas con discapacidad.

Las personas sordas fueron conceptualizadas durante mucho tiempo desde el paradigma clínico-rehabilitador, por lo tanto el énfasis estaba en la enfermedad que implica la pérdida auditiva y los esfuerzos estaban centrados en la superación de la misma en búsqueda de igualar sordo y oyente y de generar su integración a la comunidad oyente. Esta concepción se traspasaba al aula y los docentes cambiaban los objetivos pedagógicos por objetivos terapéuticos, en otras palabras el estudiante sordo es tratado como paciente y el docente actúa como terapeuta (Herrera, 2010).

En el año 1880 se celebró el Congreso de Milán, en el cual se asume que la lengua oral es el único vehículo comunicativo entre las personas sordas a nivel mundial en desmedro del uso de su lengua natural, la lengua de señas. Esta lengua era considerada por los oralistas como una serie de gestos cuya utilización interfería en el desarrollo de la lengua oral y por la misma razón fue negada para los estudiantes sordos por alrededor de cien años en los que se desarrolló el modelo oralista.

Más adelante, surgieron diversos estudios que aportaron al conocimiento que se tenía hasta entonces acerca de los sordos y su lengua, la lengua de señas y que derivaron en un vuelco hacia una definición socio-antropológica de la sordera. Entre estos avances destaca el aporte realizado por el lingüista William Stokoe, quien en 1960 con su trabajo fundó la lingüística de la lengua de señas y la incluyó

en la lingüística general al describirla como un sistema complejo, doblemente articulado y aportó un rasgo sociolingüístico al reconocerla como la lengua natural de la comunidad de personas sordas (Linares, 2003 citado por Díaz, 2012). A partir de esto se desencadenó un conjunto de nuevos estudios en el área y se conformó la concepción social de la sordera en contraposición al discurso médico.

Posteriormente en 1980 se realizó el Congreso de Hamburgo donde se presentaron fuertes cuestionamientos al modelo oral, estableciendo que los estudiantes sordos deben ser educados con una lengua accesible como es la lengua de señas, sin dejar de conocer y utilizar la lengua de la comunidad en la que viven (Herrera, 2010). Desde allí surge la necesidad de generar un nuevo modelo educativo que responda a las necesidades de las personas sordas en un mundo oyente, en esta búsqueda y luego de un largo proceso de reestructuraciones y estudios en el tema, surge el enfoque Bilingüe. Éste promueve la utilización de la lengua natural de las personas sordas en su educación y como base para adquirir la lengua de la comunidad a la que pertenecen como segunda lengua.

Más allá de las implicancias lingüísticas, Skliar, Massone y Veinberg (1995) consideran que la educación bilingüe para estudiantes sordos debe preocuparse de la creación de un ambiente lingüístico acorde al procesamiento cognitivo y comunicativo visual de los niños sordos; del desarrollo socio-emocional íntegro de los estudiantes a partir de la identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos ni barreras de ninguna naturaleza; y el acceso completo a la información curricular y cultural.

A pesar de los beneficios que sugiere el bilingüismo en la educación de los sordos, en Chile el enfoque oralista seguía desarrollándose en las escuelas. Cárdenas, Adamo y Lattapiat en 1999 (citado por Lissi et al, 2003) constataron bajos niveles de logro de los estudiantes sordos que participaban de esta educación, relacionados al uso extendido del tiempo de clases en el desarrollo de aspectos fonoarticulatorios, ineficacia en la comunicación de los estudiantes con sus pares y

con los adultos, y carencia de herramientas pedagógicas que permitiesen aumentar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Tomando como referencia estos resultados un equipo de investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación conformado por Adamo et al (1997) comienza el estudio de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) y plantean la necesidad de una educación Bilingüe para los estudiantes sordos.

Es en este contexto bilingüe, que el desarrollo de la lengua de señas permite a los estudiantes comunicarse, acceder a la información y enriquecer el pensamiento. Mientras que el aprendizaje del español de Chile como segunda lengua, especialmente en su modalidad escrita, cobra total importancia ya que funciona como puente para la comunicación entre las personas sordas y la comunidad de oyentes en la que se encuentran inmersos. No obstante la competencia en lengua escrita que poseen los sordos en su mayoría, no es suficiente para alcanzar una interacción funcional con las personas y la información que les rodea, ya que presentan un evidente retraso en comparación a sus pares oyentes.

Las personas sordas en su mayoría se enfrentan a varias dificultades al momento de leer y escribir. Principalmente porque no existe equivalente escrito para la LSCh, por lo que les resulta necesario adquirir una segunda lengua con sus estructuras en los distintos niveles para comprender y producir mensajes con ella. Padden y Ramsey (1998 citado por Lissi et al, 2010) argumentan que los niños sordos poseen capacidades diferentes a las de los niños oyentes y por lo tanto la adquisición del español por parte de los estudiantes sordos no debe ser expuesta a comparaciones con la adquisición que hacen los oyentes de esta lengua, considerando también que para los últimos, el español es la lengua materna y su aprendizaje se da en el contexto familiar desde temprana edad a diferencia de la sistematicidad con que se enseña en las escuelas a los estudiantes sordos. Por estas razones se ha desarrollado la enseñanza desde el aprendizaje visual y el desarrollo de las estrategias metacognitivas para la adquisición de la segunda lengua.

Lissi et al (2003) concluyen, tras evaluar el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes sordos en Chile, que estos presentan un mayor retraso en la escritura que en la lectura, la que consideran como vehículo comunicativo con la comunidad oyente, por medio de la cual los estudiantes sordos se expresan. A su vez los resultados en escritura no alcanzan el nivel esperado según los cursos en los que se encuentran y según los 4 niveles (rechazo, emergente, inicial y en desarrollo) propuestos por Marta French en 1999 (citado por Lissi et al. 2003). Se comenta además en este estudio, que la evaluación de habilidades comunicativas y de lectoescritura en niños sordos en Chile se torna dificultosa, al no disponer de instrumentos evaluativos en esta área. Dado que la evaluación y caracterización del proceso de escritura de los estudiantes sordos ha estado ligada a la comparación con las habilidades de los niños oyentes, resulta necesario conocer las producciones escritas de los estudiantes desde la perspectiva del aprendizaje de una segunda lengua con instrumentos acordes al modelo intercultural bilingüe.

1.2 Preguntas de investigación

Desde estos planteamientos y considerando las dificultades de los estudiantes sordos al momento de producir un texto es que nos planteamos la siguiente pregunta

-¿Cuáles son las características de las producciones escritas de los estudiantes sordos de primer ciclo básico desde la perspectiva de la educación intercultural-bilingüe?

En relación a esta surgen otras interrogantes específicas:

-¿Qué características debe considerar un instrumento de evaluación de las producciones escritas de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico?

-¿Cuál es el rol que cumple la Lengua de Señas Chilena en las producciones escritas de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico?

1.3 Objetivos de investigación

OG: Analizar las producciones escritas de estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde una perspectiva de educación intercultural-bilingüe.

OE1: Proponer un instrumento de evaluación cualitativo para la producción de textos de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde la perspectiva bilingüe.

OE2: Caracterizar las producciones escritas de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde la perspectiva bilingüe.

OE3: Proponer orientaciones pedagógicas para la mejora de las producciones de texto de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico en contextos bilingües.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Historia de la educación de los sordos

A lo largo de la historia, han surgido distintas conceptualizaciones y paradigmas en torno a las personas sordas. Durante siglos, la discapacidad se definía desde la patología y el déficit, los sordos eran considerados desde su incapacidad de oír y comunicarse con el resto de la sociedad. Por esto se buscaba normalizar y equiparar la condición de este grupo a la de la mayoría, a través del desarrollo de distintas estrategias de comunicación oral, lectura labial, habilidades propioceptivas referidas al habla, que les permitieran integrarse y comunicarse con los oyentes; como lo haría en Alemania el profesor Samuel Heinicke con el llamado “método alemán” donde se incluían las estrategias anteriormente mencionadas para educar a los niños sordos (Díaz Cancino, 2012).

En paralelo a la utilización de estos métodos orales algunos profesores usaban la lengua de señas, referente de ello es el abad Michel de L'Epée quien en el siglo XIII enseñó a estudiantes sordos la lengua francesa y contenidos religiosos usando el que llamaría “método francés” (manualismo), que constaba de un alfabeto manual y de señas que fueron aumentando en cantidad con el paso del tiempo y principalmente con la retroalimentación entre quienes usaban esta lengua para comunicarse, creando la primera escuela pública para sordos; más tarde este modelo educativo que incluía el uso de señas se fue masificando en varios países sobre todo porque los mismos sordos difundían esta metodología de enseñanza (de la Paz y Salamanca 2009).

Más adelante el profesor sordo Laurent Clerc junto a Thomas Hopkins Gallaudet trabajaron para llevar el método manual a Estados Unidos fundando la “Escuela Americana para Sordos” en el año 1817. Amos Kendall, interesado en la continuidad de los estudios para niños sordos, principalmente estudios superiores, fue impulsor de la idea de fundar la Universidad de Gallaudet en el año 1864, que funcionaría hasta la actualidad como la primera universidad para estudiantes sordos (Skliar, 1998).

Un momento histórico que marcó la educación de las personas sordas fue el congreso de Milán celebrado en el año 1880, en el que se decide que a las personas sordas hay que oyentizarlas por medio de la educación. Para Skliar (1998) con este evento en el que se da paso a “la palabra viva, la palabra hablada” en la educación de los sordos, se hace una legitimización oficial de un modelo que estaba tomando fuerza en la mayoría de países del mundo, el modelo oralista. Éste contempla todos los esfuerzos posibles para convertir sordos en oyentes imponiendo la lengua y las normas culturales mayoritarias propias de la comunidad oyente (de la Paz y Salamanca, 2009), además con esto se fomenta en la escuela el aprendizaje de la lectura de labios, de la lectoescritura y del habla, se intenta integrar al sordo a la sociedad oyente sometiéndolos a diferentes actividades que fomenten el uso del órgano auditivo a través de la rehabilitación.

Así el ámbito clínico- terapéutico ganó terreno en el área de la educación, llegando a medicalizarse el trabajo de los docentes dentro del aula. El enfoque oralista sometió el saber pedagógico a los criterios patologizantes, donde el docente ejerce un rol terapéutico y los estudiantes son sus pacientes, cambiando los objetivos pedagógicos por objetivos rehabilitadores (Conrad, 2007 citado por Cuevas, 2013). Con este enfoque también se ha fomentado el uso de las llamadas “ayudas técnicas” para facilitar el uso de la audición, estos implementos como los audífonos, implantes cocleares y aparatos FM proporcionan apoyo para hacer factible la integración de la persona sorda a la sociedad oyente desde este enfoque,

David Denton (1967 citado por Díaz Cancino, 2012) se percata de los fracasos educativos que se evidenciaban en las escuelas oralistas y levanta el uso de una filosofía educativa denominada comunicación total, consistente en usar todos los medios posibles para comunicarse con las personas sordas, especialmente los referidos al cuerpo, como la expresión facial, señas, lectura labial, lengua escrita o cualquier otro medio disponible para enriquecer la comunicación.

A partir de este modelo surge otro sistema de comunicación, el bimodalismo, que contempla la utilización simultánea de habla y de las señas, este sin embargo

termina en un reduccionismo representado en el uso de señas como apoyo a la lengua oral, lo que no respeta las diferencias sintácticas, morfológicas y gramaticales propias de cada lengua.

Más adelante y gracias a estudios y avances en diferentes áreas, como en las ciencias, la antropología, la lingüística o la sociología, comienza un giro en la percepción que hasta entonces se mantenía, desechando prejuicios asociados a la lengua de señas y reconociendo su importancia en el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas sordas. Principalmente los estudios de William Stokoe (1960 citado por Díaz Cancino, 2012) que argumentan un paradigma socioantropológico, llevan a que la discusión lingüística se ampliara hacia el reconocimiento de la personas sordas como pertenecientes a una comunidad con características que les son propias desde su condición.

Bajo el paradigma socioantropológico de la discapacidad, se desarrollaron diversos estudios en disciplinas como ciencias sociales, antropología, lingüística, sociología y psicología que llevaron a replantear los prejuicios en relación a los sordos, la importancia de la lengua de señas y el sentido de comunidad, en la educación de los sordos (Pérez, 2002) reconociendo que las personas sordas tienen plenas capacidades para desarrollarse y que utilizan la lengua de señas como lengua natural, en torno a la que conforman una comunidad lingüística minoritaria, la comunidad sorda.

Tervoort, (1983 citado por Fernández y Pertusa, 2004) describe la evolución existente en la educación para los sordos desde el uso de la lengua de señas por parte de los docentes en cuatro estadios, lo que facilita una visión global acerca del recorrido educativo que han recibido las personas sordas a lo largo de la historia y cómo evoluciona la aceptación de lengua de señas como lengua natural de las personas sordas:

1. Estadio inicial dominado por el oralismo puro.
2. Habla complementada con dactilológico

3. Percepción nítida de la lectura labiofacial usando signos de la lengua de señas combinándola con el habla. De esta forma se llegó a versiones signadas de la lengua oral.
4. Finalmente se dio paso a la lengua de señas y a la apuesta por la educación bilingüe. En esta parte se comprueba que la lengua de señas sirve para comunicar diferentes mensajes de variados grados de complejidad y abstracción. Se vuelve a considerar de manera independiente para la educación.

En Chile el primer paso en educación de personas sordas ocurrió durante el gobierno de Manuel Montt en el año 1852, cuando se crea la primera escuela pública para niños sordos en Sudamérica llamada “Escuela Anne Sullivan” (Caiceo 1998, citado por Herrera, 2010). Quienes desde el año 1880 asumieron, al igual que en muchos países, los argumentos oyentizadores del Congreso de Milán, excluyendo de la educación de los sordos su lengua natural, ya que la utilización de la misma interfería en el desarrollo de la lengua oral, al pensar de los oralistas.

A pesar de esta decisión a nivel mundial, se veía a los estudiantes usar la lengua de señas a escondidas de los profesores, situación que en Chile también se evidenció en las escuelas. Los docentes prohibían el uso de las señas, pero los estudiantes las utilizaban para comunicarse con sus pares fuera de las salas de clase, arriesgando ser amonestados si eran sorprendidos comunicándose en esta modalidad. Décadas más tarde se fundó otra escuela para entregar educación a niños sordos: la escuela “La Purísima” en 1932 (Herrera, 2010). Y en 1958 el Dr. Jorge Otte Gabler funda el instituto de la sordera, donde se practicaron los diferentes modelos educativos, desde el oralismo, la comunicación total y el bimodalismo, hasta que en 1998 se logra conformar la “Escuela especial N°1139 Dr. Jorge Otte Gabler” cuyo modelo actual de trabajo es el intercultural bilingüe.

Este se define por un lado, por el respeto y la convivencia de dos comunidades, la comunidad de oyentes y de sordos, dentro de la escuela. Desde el ámbito educativo se centra en la adquisición de lengua natural, la lengua de señas, como vehículo del saber y principal herramienta para el posterior aprendizaje de la

segunda lengua, español principalmente en su modalidad escrita (Herrera, 2010). La escuela entrega educación a niños y niñas sordas desde nivel maternal hasta octavo básico, además esta escuela funciona como centro de prácticas para los profesores que se forman en la UMCE y es considerada líder en educación intercultural bilingüe para sordos en Chile.

2.1.1 Comunidad, cultura e identidad sorda

Junto con los estudios que surgen en la década de 1960 desde diversas áreas, empieza el cambio de percepción hacia los sordos, principalmente reconociendo sus elementos culturales. Humphries y Padden, (2005 citado por Cuevas 2013) proponen en este sentido que las personas sordas poseen una cultura propia y particular, diferente de los oyentes y de otros sordos e hipoacúsicos.

El mundo de los sordos tiene su propia lengua y cultura, son personas eminentemente visuales, se comunican con sus manos y cuerpo, conforman una comunidad con cultura propia y se conforman en clubes y asociaciones donde comparten intereses, gustos, actividades e información que atañe a la comunidad, como las referidas a las leyes de inclusión, de discapacidad y el cumplimiento de las mismas (de la Paz y Salamanca, 2009).

Esta comunidad se define como un sistema social donde las personas se juntan para cumplir metas comunes u objetivos compartidos, teniendo en cuenta la libertad para organizar la vida social y la responsabilidad de sus miembros, ubicándose en un espacio geográfico determinado (Díaz Cancino, 2012). Por otra parte la cultura sorda es entendida como el conjunto de valores, ideas, creencias, hábitos y tradiciones que conforman a la comunidad de personas sordas. La herencia cultural se transmite por parte de los participantes a través de su lengua natural, en este caso la lengua de señas.

Esto quiere decir que la comunidad compone una cultura donde se encuentran elementos comunes entre los miembros al igual que otras comunidades

mayoritarias (Díaz Cancino, 2012). Adamo et al (1997) presenta los fundamentos socioantropológicos que fundamentan el paradigma desde esta perspectiva, donde el fenómeno social de la sordera da origen a una forma de organización que en términos técnicos se denomina etnicidad, este carácter étnico se basa en dos criterios principalmente:

1. La naturaleza involuntaria de la sordera.
2. La cultura de grupo que se expresa a través de un conjunto de normas de comportamientos y símbolos compartidos.

La cultura que constituye el patrimonio de este grupo se crea, modifica, comparte y mantiene con el transcurso de las interacciones entre los participantes de la comunidad, así como en la relación de otros grupos (Adamo et al, 1997).

Entre el 90 y 95% de los sordos tienen padres oyentes, por lo tanto viven inmersos en una cultura ajena, en la adolescencia conocen a otros sordos, se identifican con ellos y se incorporan a la comunidad. Por esto, la relación que se establece entre ellos llega a ser tan fuerte que la comunidad se vuelve familia y participar es una necesidad y prioridad (de la Paz y Salamanca, 2009). La situación que viven es que son hijos de oyentes, son el único grupo humano que no adquiere la lengua al interior de la familia, lo que genera muchas veces frustración y confluye en menos opciones para desplegar pensamiento, lenguaje y emociones y puede generar también aislamiento entre padres e hijo (INSOR, 2006).

Al ser particular esta cultura, la construcción de identidad es un proceso que se desarrolla al momento de integrarse a las asociaciones y compartir las normas de convivencia y elementos simbólicos que los unen y que son compartidos por la comunidad. Algunos de los elementos simbólicos propios de esta cultura que podemos mencionar, es el uso de apodos para referirse a las personas en la lengua de señas, las narraciones de chistes que se manifiestan usando además de la lengua de señas medios de expresión tanto corporal como facial.

Al realizar narraciones de cualquier tipo expresan muchos detalles, realizando descripciones llenas de elementos lingüísticos que aportan a la emisión del mensaje. Dentro de los elementos simbólicos encontramos también las diferentes formas que usan para llamar la atención de los demás, que puede ser mediante el movimiento de sus manos, golpeando el piso o encendiendo y apagando la luz (de la Paz y Salamanca, 2009).

Al concepto de comunidad sorda se encuentra estrechamente ligado el de identidad sorda, que determina que la persona se identifica con su forma de ser y con su sordera, tomando en cuenta los aspectos que enmarcan a la comunidad, como son la historia, las tradiciones, las creencias, los valores, las costumbres y las producciones culturales. Este proceso de identificación es en cierta parte complejo debido al contexto que les rodea, ya que en la mayoría de los casos los sordos nacen en familias oyentes que no están preparadas para aceptar la sordera como condición de un integrante, por lo que se retrasa muchas veces el acercamiento a sus pares y la integración a la comunidad sorda, escenario en el cual comparten con otros sordos y logran reconocer sus debilidades, fortalezas y expresarse en plena libertad por medio de la lengua de señas (Díaz Cancino, 2012).

Es importante además mencionar que las personas sordas han sufrido diferentes formas de discriminación ya sea de manera directa o indirecta, Cuevas (2013) explica que esto en el ámbito político de las personas sordas se denomina audismo. Este término corresponde a la estigmatización de la persona sorda y lleva a una forma de violencia simbólica en la que la comunidad oyente ejerce opresión sobre las personas sordas al tener ventajas sobre ellos, la cual a su vez es aceptada por los sordos.

Otra definición que realiza Harlan Lane (1992, citado por Cuevas 2013) es que el audismo es el modo oyente de dominar, reestructurar y ejercer autoridad sobre la comunidad sorda, un ejemplo es lo ocurrido en el congreso del año 1880, donde

las personas sordas fueron marginadas para tomar la decisión de educar con el enfoque oralista..

El audismo al ser una forma de discriminación es una situación que puede ocurrir en cualquier contexto a una persona sorda, en una escuela, cuando no los aceptan por su condición, en las discusiones de las que son marginados por no compartir la misma lengua, etc.

2.1.2 Lengua de señas

William Stokoe (1960, citado por Linares 2003) define a la lengua de señas como un código de comunicación visogestual utilizado por las personas sordas que, al igual que cualquier lengua hablada, reúne todas las características morfológicas y sintácticas de una lengua. Esta nueva concepción de lo que hoy conocemos como lengua de señas marcaría un hito importante en la forma de concebirla como medio visual de comunicación. Si bien antes se reconocía como la lengua natural de las personas sordas, los teóricos exigían investigación y argumentación para definirla como lengua en su totalidad. Así, los estudios se centraron en encontrar los elementos que componen la lengua de señas, de manera de comprender y describir sus componentes lingüísticos en todos los niveles.

Especialmente en el nivel fonológico, Adamo (1992, citado por Díaz Cancino, 2012) descubrió unidades mínimas distintivas en la lengua de señas, los parámetros formacionales (queremas), que describe como 4 principales para la Lengua de Señas Chilena:

- Orientación de la mano (O): Orientación de las palmas a realizar una seña respecto de quien la realiza.
- Configuración manual (CM): Forma particular de la mano al realizar la seña.
- Movimiento (M): El movimiento que producen las manos cuando se realiza la seña.
- Lugar (L): El lugar del espacio o del cuerpo donde se realiza la seña.

Estas unidades se complementan por rasgos no manuales, que son la expresión facial, movimientos de la cabeza y posturas corporales de la persona.

Stokoe (1960, citado por Linares 2003) defendió que la lengua de señas tiene recursos sintácticos, morfológicos y gramaticales propios que permiten definirla como lengua, diferentes a las orales; además de ser el medio para la construcción de mundo para las personas sordas y uno de los argumentos más importantes que defendió fue el de comprobar que los hitos lingüísticos y, por lo tanto el desarrollo de la lengua va en función de las edades que los oyentes también vivencian.

Los estudios además se comienzan a enfocar en las influencias positivas de exponer a niños sordos desde edades tempranas al contacto con personas sordas, tanto por sus consecuencias respecto a la construcción de identidad, como por el uso de la lengua de señas como modelo positivo para el desarrollo de la lengua natural de los niños. Como se ha mencionado anteriormente la mayoría de los niños sordos no conoce su lengua dentro del entorno familiar, por lo tanto desde las disciplinas antropológicas y lingüísticas se ha entendido que la lengua de señas no es la lengua materna, transferida por la madre o la familia espontáneamente. La lengua de señas, en cambio, es la lengua “natural” de las personas sordas, ya que es la lengua para la cual están preparados y para la cual poseen las estructuras neurológicas necesarias para adquirirla espontáneamente al entrar en contacto con ella.

2.2 Modelo Intercultural Bilingüe

Bajo el alero de los estudios socioantropológicos mencionados en párrafos anteriores, surge como respuesta a las necesidades educativas, comunicativas y sociales de los estudiantes sordos, un nuevo modelo educativo que pretende entregar las herramientas necesarias para el desarrollo integral del estudiante, el modelo bilingüe bicultural (Fish y Morford, 2012) A partir de los estudios que avalan el estatus de la lengua de señas, ésta cobra valor en la educación de los sordos, al ser la lengua natural de este grupo y con la cual se asegura la

comunicación, el desarrollo cognitivo y social, la construcción de su identidad y permite a los estudiantes conocer el mundo que les rodea (Lissi et al, 2012).

El modelo tras el reconocimiento de esta lengua y el respeto de este grupo de personas que conforman una comunidad y son parte de una minoría lingüística, tiene una mirada antropológica hacia la sordera (IPPLIAP 2013). Los antropólogos que han estudiado el fenómeno social de la sordera, señalan que ésta daría origen a una forma de organización social en comunidad dado que comparten, por un lado la naturaleza involuntaria de la sordera y por otro lado una cultura. Ésta expresada en normas, comportamientos y símbolos, reúne a las personas sordas sobre todo en torno al uso de la lengua de señas (Adamo et al, 1997). En Chile los sordos se consideran a sí mismos como sujetos con autovalía y pertenecientes a una comunidad con identidad asentada en la cultura sorda y en el uso de la Lengua de Señas Chilena (Cuevas, 2013). Los sordos son personas que usan cotidianamente la lengua viso-gestual como primera lengua y potencialmente bilingües ya que viven forzosamente en una situación que los obliga a acceder a la lengua escrita como segunda lengua, necesitan de la visión para comunicarse y construir conocimientos, conciben el mundo de esta manera, desde su experiencia visual (INSOR, 2006).

Como se ha mencionado, la lengua oral de la comunidad en la cual están insertos los estudiantes adquiere también gran importancia al ser el canal de comunicación con sus padres, amigos y el resto de la sociedad y es por eso que es enseñada como una segunda lengua, mayoritariamente en su forma escrita, ya que será un medio de adquisición y transmisión de conocimiento (Ruiz Sepúlveda 2011; Robles Gómez, 2012) además de permitir la interacción y acceder a la información y a la lengua de la mayoría (INSOR 2006)

El bilingüismo en la educación de los sordos más que la suma de la lengua de señas como lengua natural y la lengua del país donde viven como segunda lengua, sugiere un continuo entre ambas que se extiende desde la competencia mínima hasta la perfección en las habilidades lingüísticas tanto en una lengua como en la otra (Robles Gómez, 2012).

Para adquirir una segunda lengua resulta fundamental tener una lengua consolidada, ya que esto apoya el desarrollo fluido de una segunda lengua y se da una relación de dominio entre ambas. Esto se explica ya que mientras más competencia lingüística exista en la primera lengua, en este caso la lengua de señas, el estudiante tendrá mejores oportunidades de aprender la segunda lengua, el español escrito (Fish y Morford 2012). Así lo señala Paul (1998) quien afirma que tanto en el proceso de adquisición de la primera como la segunda lengua, el individuo participa activamente para construir el sistema lingüístico, desarrolla hipótesis acerca de cómo funciona una lengua en específico y las evalúa constantemente para llegar a manejar las reglas que subyacen a ese sistema. Por ello, ya que los estudiantes sordos son capaces de adquirir la lengua de señas como primera lengua, tendrán las competencias para la adquisición de una segunda lengua.

Cummins por su parte (1981, citado por Cummins, 2002 p. 52) explica esta relación con su teoría de interdependencia lingüística declarando que “en la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente con Ly y una motivación para aprender Ly”. Los estudiantes sordos que poseen y utilizan la lengua de señas como primera lengua, desarrollan la competencia comunicativa y gramatical a través de ella y es esta competencia la que ayuda y se establece como lengua de instrucción e interacción mediante la que los estudiantes sordos aprenden la segunda lengua.

En este proceso de aprendizaje de la lengua escrita, es importante recordar que el individuo hace una reconstrucción permanente de su conocimiento del sistema, al hipotetizar y verificar o desechar estas ideas, por lo tanto es propio que existan errores. Estos errores en el caso de los estudiantes sordos han sido estudiados por décadas y conforman un elemento de debate ya que en muchos casos se han asociado a la pérdida auditiva como principal causante. Svartholm (2008, citado por Lissi et al 2012) explica que los errores son más bien resultado de las estrategias de procesamiento del lenguaje que hacen los estudiantes sordos para

descubrir las reglas que subyacen a la lengua escrita y que son comunes entre quienes están aprendiendo una segunda lengua. La autora, al realizar un estudio comparativo entre los escritos de estudiantes sordos y de estudiantes oyentes extranjeros comprobó que ambos grupos obtenían similares resultados al simplificar, sobre generalizar, errar en la utilización de preposiciones e inflexiones verbales, etc.

El bilingüismo entonces, debe ser comprendido como el aprendizaje de una lengua que servirá de base para el aprendizaje de la segunda lengua. Pero existen distintos criterios para determinar el tipo de bilingüismo que desarrolla una persona o un grupo de ellas; en relación a la modalidad de las lenguas involucradas, a la edad de adquisición de la primera y segunda lengua y en relación al grado de inmersión cultural que implica el bilingüismo. En el caso del estudiante sordo que aprende el español, ya que ambas lenguas cuentan con distintas modalidades, una es viso-gestual y la otra auditiva-oral, se habla de bilingüismo intermodal o bimodal ya que los canales de comprensión y producción son diferentes (Morales López 2008 en Robles Gómez 2012).

En relación a la edad de adquisición de las dos lenguas Moreno (2006, en Robles Gómez 2012) distingue el bilingüismo sucesivo, en el cual se construye la base lingüística inicial para posteriormente favorecer el acceso a la segunda lengua; y el bilingüismo simultáneo, en el cual ambas lenguas son presentadas desde el mismo momento, aunque en instancias o momentos diferenciados. Esto último es lo que sucede regularmente en las escuelas ya que la mayoría de los estudiantes sordos son hijos de padres oyentes y comienzan a aprender la lengua de señas en el momento de la escolarización, a la par que los elementos de la lengua escrita.

Finalmente, en relación al involucramiento de culturas en el bilingüismo, se encuentra el bilingüismo monocultural; el bilingüismo bicultural, en éste último el aprendiz se interioriza en los dos grupos culturales de los cuales está aprendiendo o ha aprendido la lengua, llegando así a conocer los valores, tradiciones y la lengua de ambas comunidades, en este caso la comunidad sorda y la comunidad de oyentes (Sánchez López y Rodríguez Tembleque, 1997 en Robles Gómez

2012); y el bilingüismo intercultural, el cual pretende acabar con la idea de supremacía de la comunidad oyente por sobre la comunidad de sordos y sugiere la interrelación de ambas, en palabras de Salamanca y de la Paz(2009 p.19) “la educación intercultural bilingüe es una propuesta ideológica de encuentro y de complementariedad entre culturas” en la que tanto oyentes como sordos se interesan por participar de las formas de ambas culturas.

Los principales objetivos de la educación intercultural bilingüe guardan relación con proporcionar una identidad que permita a los estudiantes acercarse a la cultura sorda y a la oyente, donde se encuentran permanentemente insertos. Es por esto que la escuela incluye ambas culturas y ambas lenguas, a través de la participación de oyentes y sordos que cumplen con el rol de modelos tanto lingüísticos como de experiencias de vida. Además se busca asegurar el contacto con la lengua natural para su temprana adquisición, fomentar un ambiente apropiado donde se desarrollen las emociones e identidad de los estudiantes al comunicarse y compartir con pares y adultos sordos. También se preocupa de entregar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel al igual que los estudiantes oyentes. Pero no se restringe al contexto escolar, no es concebida solamente como un modelo para aprender dos lenguas, ya que si bien este es un aspecto neurálgico no es lo único para garantizar una educación de calidad. Los profesores de sordos deben tener la ideología intercultural bilingüe, deben ser competentes en ambas lenguas para interactuar con los estudiantes en distintos niveles de profundidad, lenguaje y ambientes, deben ser conocedores de la comunidad sorda y promover sus formas (INSOR 2006, IPPLIAP 2013, Robles Gómez, 2012).

2.3 Lectura y escritura

Los teóricos coinciden en que el lenguaje se usa como habilidad básica para comunicar y por ende es un vehículo para el desarrollo de estructuras de pensamiento y la base de otros aprendizajes, especialmente el de la lectura y la escritura, por lo tanto se entiende el lenguaje como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral del ser humano (Lissi et al, 2003).

Como se mencionó anteriormente, en el enfoque educativo bilingüe intercultural se pretende enseñar a los estudiantes sordos la lengua de la comunidad en la que se encuentran insertos, principalmente en su modalidad escrita (lectura y escritura) y en algunos de los casos en su modalidad oral como segunda lengua.

Por siglos se ha pensado que la lectura y la escritura son de alguna u otra forma un sustituto de la audición, específicamente que la lectura sustituye la audición y la escritura el habla, estos hechos demuestran un reduccionismo en términos generales, ya que la lectura y la escritura como sistema comunicativo son el vehículo para los estudiantes sordos entregando una alternativa necesaria para acceder a la información circundante, sin tener un uso funcional de su órgano auditivo, y aun así logran competencias tanto en la lectura y la escritura de la lengua de la comunidad mayoritaria.

La importancia principal del aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura es que adquiere prioridad y pasa a ser el objetivo central, al ser base para el aprendizaje del resto de las materias, facilitando las áreas de conocimiento por medio del acceso a la información (Domínguez, 1995 citado por Lissi et al, 2003) y en el caso de los estudiantes sordos es el medio visual a través del que se reciben los estímulos del medio y favorece el acceso a la información.

Para la educación de las personas sordas la base para el aprendizaje de la segunda lengua es la lengua de señas, cuando ésta se incorpora como medio para la enseñanza se crean nuevas posibilidades para el abordaje de problemas comunicativos, de interacción y de aprendizajes de estos estudiantes (Herrera, 2009). Las ventajas lingüísticas y académicas del bilingüismo constituyen una razón adicional para apoyar a los alumnos a mantener su lengua natural mientras aprenden la segunda lengua, ya que de esta manera pueden comunicarse con su familia, incrementar la competencia lingüística en la lengua de la sociedad donde conviven y reforzar sus recursos intelectuales y académicos.

Las ventajas del acceso a la lengua escrita sobre una base de la lengua de señas: (Domínguez y Alonso 2004, citado por Herrera, 2009).

- a) Permite desarrollar una competencia lingüística sobre la cual se puede impulsar el aprendizaje del lenguaje escrito.
- b) Proporciona conocimientos generales al alumno sobre el mundo.
- c) Facilita las experiencias previas con lo escrito y crea motivación hacia el lenguaje escrito.

La teoría de Cummins (1984) es base para la educación intercultural bilingüe y deja en evidencia la necesidad de las escuelas de implementar este enfoque educativo para el desarrollo íntegro de las personas sordas.

Por otra parte, las necesidades de los estudiantes sordos para aprender la segunda lengua son particulares y no se puede pretender que la educación será en función de los mismos métodos usados para estudiantes oyentes, ya que los canales de aprendizaje son diferentes, el de los estudiantes sordos es principalmente visual y es esta área la que se debe enriquecer.

Varios de los profesionales que se encargan de atender a los estudiantes sordos, han buscado diferentes metodologías específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo varias carecen del sustento teórico necesario y en algunos casos los profesores las aplican sin tener constancia, objetivos de enseñanza y en muchos casos, sin tener mayores logros (Alonso, 2006; Page et al, 2009). En varios países se evidencian las dificultades que tienen los estudiantes sordos tanto para leer como para escribir, esto desencadena una serie de hechos que impiden a las personas sordas acceder a una real inclusión social, ya que genera la imposibilidad de acceder a una formación universitaria y profesional, por la falta de estas competencias (Zambrano, 2002).

En un estudio realizado en Venezuela por Zambrano (2002), se realizaron entrevistas a estudiantes sordos a fin de conocer la metacompreensión que tienen cuando se enfrentan a la lectura, es decir conocer las estrategias que estos utilizan para comprender un texto escrito.

En los resultados se evidencia que están conscientes de las dificultades a las que se enfrentan cuando leen un texto, pero que aun así les gusta leer, por ejemplo la mayoría lee en el diario la sección de deportes. Desde el ámbito motivacional evidencia que leen mejor cuando cuentan con la ayuda de un adulto que los oriente en el texto, algunos usan el diccionario pero les es difícil y en algunos casos los padres de los estudiantes no saben leer por lo que no existe una eficiente retroalimentación en el hogar además de la escasa competencia en la Lengua de Señas Venezolana que impide la comunicación. Es imprescindible que los estudiantes estén conscientes que la lectura además de usarse como vehículo de aprendizaje de todas las materias (ellos indican tener dificultades en la mayoría de las asignaturas), es el medio de inclusión a la sociedad para acceder a la información y al conocimiento. En este sentido, quienes participaron de este estudio conocen la importancia del lenguaje escrito al explicitar que les servirá para acceder al sistema universitario, progresar en el futuro, buscar y tener trabajo, para tener información y no depender de sus padres todo el tiempo.

En Chile desde 2009 se ha incorporado a la evaluación nacional de lenguaje y matemáticas, a los estudiantes con discapacidad auditiva de las regiones de Valparaíso y Santiago. Durante el año 2010 fueron evaluados 176 estudiantes provenientes de 96 escuelas regulares y 10 especiales, con 29 preguntas de comprensión lectora. Éstas solicitaban la extracción de información explícita, relacionar e interpretar información y reflexionar sobre el texto y las respuestas de estos estudiantes fueron comparadas con las de estudiantes sin discapacidad. El resultado muestra que mientras los estudiantes sordos alcanzaron en promedio el 40% de respuestas correctas, los oyentes alcanzaron el 75% y que los estudiantes pertenecientes a escuelas especiales lograban resultados más bajos que el de aquellos integrados en escuela regular, con promedios de 32% y 61% respectivamente. (Ministerio de educación, 2011)

El año 2012 en tanto, se evaluó la competencia lectora de 137 estudiantes sordos provenientes de 79 escuelas regulares y 9 especiales de las regiones de Valparaíso, Santiago y Bío-Bío. Las tareas también consistieron en la extracción

de información explícita, interpretación de información y reflexión sobre el texto. Más allá de la comparación con los resultados de oyentes y entre tipo de escuela, en este estudio la Agencia de calidad de la educación (2013) detalló la habilidad para responder a las acciones solicitadas. Así mostraron que los estudiantes con discapacidad auditiva, presentan mayor porcentaje de respuestas correctas en el eje que mide la habilidad de extraer información de un texto, el cual presenta un 50% de respuestas correctas. Por otro lado, se observa un menor porcentaje de respuestas correctas en los ejes Reflexionar (42%) e Interpretar y relacionar la información de un texto (39%).

Los profesionales a cargo explican que estos resultados se deben a las barreras a las que se ven enfrentados estos estudiantes para acceder a la información del entorno y a la calidad y la cantidad de instrucción en segunda lengua que reciben, lo que les hace quedar en desventaja en relación a los estudiantes oyentes.

Gutiérrez (2011) indica que los estudiantes deben estar constantemente motivados para superar las dificultades que se les presentan, enfocándose principalmente en las estrategias y operaciones que intervienen en el proceso de escritura y la intención comunicativa desde la construcción de significado con otros individuos. En otras palabras evidencia que los mayores logros en habilidades de lectura y escritura pasan por reconocer la persistencia, esfuerzo y confianza a los estudiantes, ya que la desconfianza y las bajas expectativas (comunes de observar en las aulas) llevan al fracaso en el desarrollo de estas habilidades. En esta investigación se destaca que los esfuerzos están enfocados más allá del producto que es el escrito físico y se recalca la importancia de la autopercepción acerca de la escritura por parte de los estudiantes tanto sordos como oyentes, como un elemento fundamental ante el éxito de esta tarea.

Estas investigaciones permiten demostrar que las dificultades presentadas por los estudiantes, no debe recaer sólo en sus competencias, ya que las causas son multifactoriales. La competencia de los docentes, los paradigmas en educación o de la familia, el rol de apoyo/facilitador tanto para la lectura como para la lengua de señas que asume cada profesor y el nivel de desarrollo de la lengua natural, la

que en la mayoría de los casos es débil al momento de ingresar a la escuela, como menciona Zambrano (2002) en su investigación.

Alonso (2006) en su investigación concluye además respecto a las dificultades de los niños sordos para leer, que a pesar de que los docentes estén de acuerdo con los modelos y teorías actualizados, en la práctica suele observar estrategias tradicionales (Independientemente de que éstas sean efectivas o no, los docentes indican estar en contra de ellas). Este problema radicaría en la transposición didáctica desde la teoría al actuar de los docentes, quienes incluso trabajan con la decodificación en la que la unidad de análisis es la palabra. Por último en este estudio se concluye que en clases no se observa cuál es el eje central de la misma, ya sea comunicación escrita, comunicación oral, reflexión del lenguaje ni la alfabetización inicial que es uno de los aspectos más importantes y que entregará una de las bases para aprender a leer.

Se establece una relación directa entre el nivel de lengua de señas que posee un estudiante sordo y las habilidades para comprender y producir el lenguaje escrito, los estudios demuestran que los estudiantes sordos que son hijos de padres sordos logran competencias más completas en las habilidades de lenguaje escrito. Estos estudiantes desde pequeños han estado expuestos al uso de la lengua en un entorno familiar, sin embargo los casos que son mínimos, ya que la mayoría de los estudiantes son hijos de padres oyentes, conociendo la lengua de señas al ingresar a la escolaridad (Lissi et al, 2003).

El fracaso de los esfuerzos por entregar educación en lectura y escritura para los estudiantes sordos parte principalmente porque las metodologías usadas son las que en un principio fueron creadas para los oyentes (Alonso, 2006) al encontrar escasa investigación acerca de los modelos de aprendizaje de los sordos. Estos difieren de los modelos oyentes principalmente en los canales de recepción, ya que las personas sordas aprenden mejor en un ambiente que entregue información de manera visual en todo momento y porque la lengua de señas posee una estructura totalmente diferente a las lenguas orales utilizadas por la comunidad oyente y por lo tanto no tiene una transcripción literal.

Además de ser este un factor decisivo, influyen también la perspectiva y la competencia del docente, que se puede traducir en bajas expectativas con los estudiantes por un lado o en la escasa competencia en lengua de señas (entendiendo que la lengua de señas es base para aprender a leer), por el otro. A esto se agrega el hecho de que los docentes no tienen claras las concepciones de lectura, escritura y alfabetización (Alonso, 2006), lo que impide tener un modelo sistemático de enseñanza en la sala de clases.

Herrera (2009) se refiere a la escasez de información acerca de propuestas de modelos de lectura que expliquen la complejidad o las dificultades en las que aprenden a leer los estudiantes sordos, principalmente por las diferencias estructurales entre las dos lenguas (lengua de señas y lengua oral). Frente a esto presenta una articulación a partir del modelo descrito por Chamberlain y Mayberry (2000, citado por Herrera, 2009) quienes usan como punto de partida el contexto bilingüe, donde se aprende la lengua de señas como primera lengua y la lengua oral como segunda lengua. Este bilingüismo tiene sus sustentos en la teoría de Cummins (1984) y entendiendo la importancia de la interdependencia lingüística en la educación de las personas sordas, proponen un modelo específico que lleve al entendimiento del proceso de lectura y escritura de los mismos, el modelo de la Visión Simplificada de la Lectura (VSL) descrito por Hoover y Gough (1990, citado por Herrera, 2009). La VSL explica el proceso la lectura desde dos ámbitos principalmente, por un lado se encuentra la comprensión lingüística y por el otro la decodificación de los mensajes, ambas en conjunto con las funciones psíquicas superiores, son habilidades exclusivas que se requieren para comprender un texto.

Chamberlain y Mayberry (2000 citado por Herrera, 2009) indican que el modelo de la visión simplificada de la lectura, permite explicar con una mayor pertinencia el desarrollo de la lectura en los estudiantes sordos, porque la comprensión lingüística se torna fundamental en la comprensión lectora. Los autores del modelo entienden la comprensión como habilidad para obtener información léxica y por lo tanto implica deducir de manera interpretativa tanto las oraciones como los

discursos. A su vez, estos autores proponen que en la evaluación de la competencia lingüística se debe tomar en cuenta necesariamente la habilidad para comprender el lenguaje. Y la comprensión lectora es esencialmente el mismo proceso y debe ser medido de la misma forma, aunque con material escrito en lugar de hablado. Finalmente lo que separa la comprensión lingüística de la comprensión lectora es la decodificación, ésta es la habilidad para deducir rápidamente una representación desde el input impreso, que permite acceder al léxico mental y de este modo, recuperar la información semántica de la palabra (Herrera, 2009).

Desde la perspectiva presentada por Herrera (2009) se entiende que la VSL considera la decodificación y la comprensión lingüística como elementos de análisis. Alegría y Domínguez (2009), por su parte, se acercan a este modelo explicando la necesidad de comprender los conocimientos específicos y no específicos para llegar a la comprensión lectora.

Los conocimientos no específicos son los que van más lejos que las palabras por las que el texto se compone, en algunos casos dando sentidos particulares a los diferentes enunciados que aparecen. Son conocimientos indispensables para comprender la frase escrita, pero no son específicos de la lectura. Los niños al estar en un ambiente social que se comunica en su lengua, logran desarrollar una base lingüística y de conocimientos suficientes para comenzar a comprender el sentido de la lectura una vez que han decodificado. Por otra parte, los conocimientos específicos se refieren a la identificación de palabras que es un problema para los estudiantes sordos. Es el hecho de ser capaces de reconocer que una palabra escrita es cuando se conecta una serie de letras que le dan el significado permanente establecido y esto es una actividad específica de la lectura.

Page et al (2009) reconocen estos conocimientos específicos en la base del conocimiento alfabético, es decir, la correspondencia entre grafema y fonema existente para los oyentes. Existen programas de intervención temprana para niños con desordenes comunicativos que consisten en acompañar la lectura de

tarjetas con contenido semántico que sean asociables a un fonema (O-ojo). En el caso de los niños sordos, los autores proponen el uso de fonemas visuales o sistema dactilológico como estrategia de adquisición de la escritura por principio alfabético, otorgando así claves táctiles y kinestésicas a los estudiantes y han demostrado su eficacia.

Esta estrategia consiste en acompañar la lectura de tarjetas conceptuales con dactilológico, imagen y seña, de manera de crear una conexión semántica entre grafema y fonema, en este caso dactilológico, para el estudiante. Se basa en la teoría de codificación dual que propone Paivio (1971, citado por Page et al 2009) en relación a las habilidades cognitivas en general y que ha sido aplicada a la alfabetización, considerando que la experiencia se codifica con lenguaje o con imágenes y que toda experiencia puede contener ambos sistemas de representación. De esta manera se construye un puente de significado entre grafemas y fonemas basado en imágenes que podrán ser obviadas del proceso progresivamente hasta que la lectura, desde el punto de vista de los conocimientos específicos, se convierta en un proceso automático.

2.3.1 Producción de Textos

Durante décadas la escritura o expresión escrita fue entendida como la suma de palabras y oraciones representando pensamientos, transcritas sobre una superficie, desde 1970 con los aportes de Vigotsky y Piaget comenzaron los estudios psicológicos acerca de los procesos y operaciones cognitivas implicadas en la actividad de escribir, de los cuales deriva la idea de escritura como una expresión y estructuración del pensamiento, una representación cognitiva, funcional y contextual, un instrumento de comunicación (Gutiérrez Cáceres, 2004).

Escribir es una capacidad cognitiva fundamental para alcanzar otros conocimientos, para acceder a la información del medio y constituye un sistema comunicativo en sí, los mensajes escritos funcionan como instrumento de interacción interpersonal ya que tienen una finalidad comunicativa concreta

(Cummins 2002; Gutiérrez Cáceres, 2012). Es una actividad social compleja que requiere la activación de conocimientos generales y lingüísticos relacionados con la fonética, ortografía, léxico, morfosintaxis, textualidad y pragmática. A su vez, implica la capacidad de gestionar y aplicar estos conocimientos, reflexionar acerca de la realidad, de sus percepciones, sus experiencias y permite producir estructuras cognitivas cada vez más complejas y abstractas (Gutiérrez Cáceres, 2004).

Según la gramática del texto, cada producción es una unidad lingüística comunicativa que posee la finalidad de comunicar significado en un contexto específico y regido por la gramática oracional, es decir por los conocimientos de morfología, fonética, léxico y por la gramática textual al desarrollarse con cohesión y coherencia. En esta interacción, emisor y destinatario comparten la lengua y las normas textuales que permiten la comprensión y expresión y por lo tanto la comunicación entre uno y otro (Gutiérrez, 2012; Buscaglia, 2010; Pérez, 2002).

El texto para Gutiérrez Cáceres (2004) se compone de una macroestructura, microestructura y superestructura. La macroestructura o dimensión discursiva del texto incluye aquellos elementos estructurales narrativos, los nexos de cohesión, es la representación lógica, cognitiva, semántica del contenido global del texto. La microestructura o dimensión formal del texto considera las estructuras sintácticas, sus variantes y disfunciones, son los recursos lingüísticos, referidos al nivel oracional o superficial que representan el significado del texto y que son necesarios para la continuidad del discurso. En tanto la superestructura se refiere al esquema textual común de todo texto, que establece el orden estructural del contenido semántico global en función de los diferentes esquemas textuales. Además explica que para que un texto se conforme es imprescindible que exista cohesión y coherencia en su producción. La cohesión es sintáctica y léxica, es el enlace entre los elementos en el nivel formal o superficial, expresa la organización discursiva y la coherencia es pragmática y semántica, es la relación lógica entre los diferentes conceptos e ideas de un texto, en el nivel del significado, de la estructura profunda, debe atender a los factores del contexto material y social. La

calidad del texto depende de la contextualización para ser significativo, así como de la intención comunicativa, pero también depende de los factores lingüísticos, gramaticales y textuales.

Al evaluar el trabajo realizado por los sordos en el ámbito de la escritura, así como en la lectura, se corroboran dificultades. Las personas sordas en general no son competentes en estas tareas y debido a ello son pocos quienes acceden a estudios superiores y se integran socio-laboralmente de forma satisfactoria (Gutiérrez, 2012). Los sordos en su mayoría egresan analfabetos de las escuelas o con bajo conocimiento de la lengua escrita así como de la pragmática, la sintaxis y los elementos socioculturales de ésta (Massone, Buscaglia, Bogado 2005, 2010; Lissi et al, 2003, 2010).

La base de estas dificultades no se encuentra en el déficit auditivo, sino que tiene relación con los escasos recursos comunicativos, lingüísticos, experienciales, contextuales y sociales que tienen los estudiantes sordos dada la ausencia o retraso en la aparición de un sistema de comunicación (Gutiérrez Cáceres 2004, 2012) lo que hace que encuentren muchas barreras para comunicarse en una segunda lengua y para interiorizar las convenciones de la lectoescritura (Pérez 2002).

Sánchez (2012) explica que para formar niños lectores y escritores basta con que en su contexto los adultos sean modelos lingüísticos competentes en la lengua natural para que él la adquiera, de esta manera el niño podrá comprender y expresarse a través ella, construir y complejizar sus estructuras mentales y de esta manera alcanzar distintos niveles cognitivos. Según el autor, al estar inmerso en un contexto comunicativo donde la lengua escrita resulta ser medio de comunicación recurrente, el niño de manera natural y con estímulo propio comenzará a integrar parte del grupo de personas que comparten estos códigos escritos. En el caso de los niños sordos, el desarrollo de la lengua natural se da en su mayoría cuando comienza la escolaridad y conocen modelos lingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lengua de señas. Al apropiarse tardíamente de

su lengua se retrasa el momento en que pueden comunicarse con su entorno, desarrollar su potencial cognitivo y por ende acceder a la lengua escrita.

Por otro lado como señala Gutiérrez (2004) los procedimientos utilizados para enseñar la lectoescritura a los niños sordos, son por lo general los mismos que se utilizan para la enseñanza de los niños oyentes y han sido desarrollados mayoritariamente desde un enfoque fonológico que relaciona directamente grafemas y fonemas, centrándose en la decodificación y codificación de símbolos, en vez de centrarse en las estrategias cognitivas que implican la habilidad sintáctica, semántica, pragmática. Por lo tanto, significa una tarea muy difícil para los niños sordos ya que sus experiencias comunicativas no son auditivas sino visuales y tomando en cuenta que están adquiriendo una segunda lengua, no es lógico esperar que tengan las mismas competencias que quienes la han aprendido como lengua materna.

Hace falta entonces una propuesta educativa que considere la enseñanza de la escritura y de la lengua con un enfoque específico para el aprendizaje de una segunda lengua con contenidos planificados para instruir a los niños explícitamente acerca los aspectos de la lengua escrita. Al respecto, Russel y Lapenda (2012) desarrollaron un programa de trabajo para el español como segunda lengua y extranjera (ELSE) dando apoyo a estudiantes sordos e inmigrantes en Argentina. Concluyeron, luego de hacer un análisis comparativo en producciones de texto, que los estudiantes sordos incluidos en este programa lograban mejores resultados que aquellos que no lo estaban; que tenían resultados similares en cuanto a dificultades y características a los resultados de los alumnos extranjeros; y que ambos grupos, sordos y extranjeros, no alcanzaban los resultados obtenidos por los estudiantes oyentes argentinos.

Morales y Valles (2002, citado en Nivia y Valles 2014) por su parte, indagaron en la gramática de las producciones escritas de estudiantes sordos y encontraron errores morfosintácticos, de organización del texto, de coherencia y de cohesión del texto. No obstante, explican que estos errores se hallaban también entre las

producciones de estudiantes oyentes que aún no aprenden todas las reglas de la lengua escrita o que están aprendiendo una segunda lengua.

Ambas experiencias apoyan la idea de que los estudiantes sordos pueden adquirir la lengua escrita a pesar de no poder acceder a ella auditivamente. Scinto (1986, citado por Pérez Hernández 2002) desde una perspectiva psicolingüística propone una clasificación con el criterio de relación oralidad-escritura en la que identifica la orientación independiente, que niega que exista una relación directa entre ambas y argumenta que el lenguaje se manifiesta de distintas maneras y por tanto sí es posible este logro en los niños sordos. Al contrario de la orientación dependiente, en la que la escritura se subordina a la oralidad y por lo tanto no sería posible la adquisición de la segunda lengua sin un enfoque oralista en la educación de este grupo.

Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, existe una relación lingüística que influye en este proceso, es la interdependencia que se da entre la primera y segunda lengua. En Chile Lissi et al (2010) realizaron una recopilación de estrategias utilizadas por los profesores de sordos en la enseñanza de la segunda lengua en escuela bilingüe y corroboraron que ésta era presentada a los estudiantes mediante el deletreo manual y señas naturales para mostrar los significados y estructuras de la lengua escrita. En este sentido, las estrategias responden a la metodología de lengua escrita como segunda lengua en base a las competencias lingüísticas de los estudiantes. Se reveló también que al momento de trabajar con textos los profesores trabajan en distintos niveles del discurso, desde la palabra y oraciones hasta el texto en su totalidad; trabajan distintos focos incluyendo comprensión, vocabulario, preguntas, tipos de texto e importancia de la segunda lengua; y muestran el trabajo para integrar nuevo vocabulario, el que incluye subrayar, mostrar, anotar, deletrear, explicar, con el apoyo constante de la lengua de señas para mediar el aprendizaje.

Los estudiantes sordos requieren trabajar sobre la base de sus conocimientos para desarrollar otros nuevos, la lengua de señas en este caso resulta fundamental para la transmisión de información y para la construcción de

pensamiento. El aprendizaje de la lengua escrita no exige como condición el dominio de la lengua hablada, ya que los sordos al igual que los oyentes, son hábiles constructores de sistemas. Al adquirir una lengua los niños generan hipótesis acerca de cómo ésta funciona, las evalúan y las reconstruyen hasta ser hablantes competentes; de esta manera ya que los sordos son capaces de aprender una lengua -la lengua de señas- tienen entonces potencial para generar conocimiento respecto de otras lenguas.(Paul 1998 ; Massone, Buscaglia, Bogado 2010)

De hecho, dejando de lado los errores evidenciados en las producciones de las personas sordas, se puede apreciar que sí han logrado avances en esta área fuera del contexto escolar. Así lo señala Sánchez (2012), quien afirma que se ha ignorado el uso masivo de las redes sociales por parte de los sordos, donde se puede observar que se han apropiado de los elementos de la lengua escrita para comunicarse.

Massone, Buscaglia y Bogado (2005) analizaron las producciones escritas realizadas por estudiantes sordos fuera del contexto escolar, a través de correos enviados entre sordos y entre sordos y oyentes. En ellos pudieron derribar el mito de que los sordos escriben siguiendo el orden gramatical de la lengua de señas, más bien observaron la constante interferencia lingüística del español con la lengua de señas en distintos casos: Por un lado el orden de los componentes responde tanto al orden canónico que generalmente se da en el español como al de su lengua; el sujeto se mantiene explícito al comienzo de cada oración, lo que no ocurre siempre en el español ; y los verbos aparecen mayoritariamente escritos sin conjugar, al igual que ocurre en la lengua de señas. Al estar ambas lenguas en contacto se da esta interferencia, pero es importante reconocer que los sordos están tratando de apropiarse de esta segunda lengua con estrategias propias de un extranjero aprendiendo otra lengua, están construyendo su gramática en el medio, hipotetizando acerca de ella y utilizando su conocimiento en lengua de señas para esta apropiación.

2.3.2 Evaluación de producción de textos

Según Albertini y Schey (2005) Los textos de los sordos han sido caracterizados por tener oraciones cortas y simples y distintos errores sintácticos evidentes en la ausencia o mal uso de nexos o de estrategias para hacer nexos, conjunciones y preposiciones a nivel discursivo, su vocabulario es restringido y por eso tienden a ser repetitivos con el uso de las palabras, mientras que en el nivel sintagmático-pragmático no aplican las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.

Albertini y Schley (2005) defienden que los sordos pueden y están reconstruyendo el sistema del lenguaje escrito, citando el trabajo realizado por Watson (2000) quien presenta los comienzos de la escritura en niños sordos. Inicialmente, la secuencia es un conjunto de garabatos sin control a veces interpretado por los padres , luego hacen garabatos con letras falsas pero más parecidas a las reales y más tarde comienzan a trazar letras y palabras copiadas de sus padres, de su entorno o a escribir sus propios nombres. Posteriormente comienzan a inventar palabras y a utilizar la escritura como un sustituto del dibujo y experimentan con letras y formatos. Los autores afirman que gran parte de este proceso es similar al de los niños oyentes y que sólo hace falta el acceso a la comunicación desde temprana edad y la exposición a la lengua escrita en el medio ambiente.

Los profesionales que evalúan los escritos de los estudiantes sordos, deben tener en consideración las dificultades que presentan en la tarea de escribir y Schmitz y Keenan (2005) indican por lo mismo que la evaluación debe estar centrada en el significado y no en los errores del desarrollo que aparecen en el texto, además de considerar para la evaluación de escritos de los estudiantes sordos que los desafíos son parte tanto de los estudiantes como de los profesionales, en el mayor de los casos de los profesores que evaluarán.

La concepción de evaluación desde el punto de vista formativo, se define como un proceso de recolección de datos o elementos con el objetivo de retroalimentar el aprendizaje, obteniendo el punto en el que se encuentran los estudiantes respecto

de un aprendizaje determinando, para posteriormente adaptar la enseñanza a los requerimientos de los mismos y obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo (Condemarín y Medina, 2000).

Contreras, González y Urías (2009) sostienen que para evaluar la escritura se puede utilizar como apoyo a las pruebas estandarizadas de opción múltiple, la observación directa, listas de cotejo, autoevaluaciones de los estudiantes y es dentro de este tipo de evaluaciones que se enmarca la matriz de evaluación, también denominada confirmación de respuestas o rúbrica. La rúbrica es definida como una escala en la que se encuentran descritos uno o varios tipos y niveles de habilidad respecto a una ejecución determinada, en este sentido presenta una forma cualitativa de representar los escritos de los estudiantes, evaluándolos y pudiendo compararlos dentro de la misma muestra que se utilice. Este tipo de evaluación proporciona una guía para calificar de forma lo más objetiva posible las diferencias entre un grupo de muestras que producen los estudiantes en respuesta al mismo estímulo educativo. Esto se realiza en una escala que posee una estructura determinada o articulada y al tener las respuestas se dispersan en un rango que contiene desde la respuesta excelente hasta la inapropiada y que, por lo tanto, necesita mejorar, retroalimentando así el proceso de enseñanza.

Toda rúbrica está enfocada en la medición de algún constructo, utilizando un rango para ordenar las respuestas como las mencionadas anteriormente, donde se encuentran contenidas las características de ejecución específicas de cada nivel descrito donde está indicado el dominio de un determinado estándar. En el caso específico de la escritura, la elección de las rúbricas por sobre otro tipo de evaluaciones estandarizadas como la prueba de opciones múltiples, responde a que ésta entrega respuestas cuantitativas y cualitativas, de manera que muestra información acerca de lo que se debe mejorar y por tanto hace que la evaluación sea efectiva y funcional respecto de habilidades comunicativas como la ortografía, gramática y el uso de otras correcciones lingüísticas.

Basados en esto, evaluaron durante el año 2001 las producciones de texto de cerca de 3.000 estudiantes oyentes egresados de primaria de 48 escuelas

distintas en México. Crearon una rúbrica a partir de la exploración de distintos instrumentos a fin de encontrar aquellos aspectos acordes a los programas de estudio de 5º grado y decidieron utilizar una rúbrica desarrollada durante la década de 1980, luego de traducirla y adaptarla.

Esta rúbrica considera seis rasgos que evalúan: ideas y contenido, es decir el tema del escritor y el nivel de profundización del mismo; la organización del texto en relación al hilo conductor que lleva al lector de un mensaje a otro; la voz o sello personal del escritor y que se adapta al propósito o tipo de texto; la elección cuidadosa de palabras con el fin de entregar el mensaje de manera precisa y apropiada; fluidez de las oraciones, es decir crear oraciones que hagan sentido y que luzcan articuladas cuando se leen en voz alta; por último consideran el correcto uso de convenciones como la ortografía, puntuación y organización de párrafos.

Por su parte, cada uno de los seis rasgos fue evaluado en una escala de seis niveles de ejecución, correspondiendo el 6 a la mejor ejecución y el 1 a la más deficiente. En consecuencia, la calificación máxima posible fue 36 puntos y la mínima 6. En la evaluación participaron 31 egresados y estudiantes avanzados de la carrera Lengua y Literatura de Hispanoamérica y profesores de español, quienes fueron capacitados en el manejo de la rúbrica elaborada.

Como resultado obtuvieron que casi todos los rasgos fueron desarrollados por encima del nivel 3, excepto por el rasgo de apego a las convenciones que fue levemente inferior. Los mejores promedios se encontraron en las ideas o contenido de las producciones y en la voz del escritor.

Para los autores, resulta claro que la evaluación de textos es más significativa si se utiliza la rúbrica por sobre otros instrumentos ya que, para este caso, pudieron describir las características de las producciones escritas, acercándose a una evaluación objetiva que les permitió finalmente tener un panorama respecto de las debilidades y fortalezas para desarrollar un plan de trabajo para la producción de textos en los niveles primarios según los planes de estudio de México.

En Chile los programas de estudio consideran aspectos que deben estar presentes en las producciones escritas de los estudiantes de manera creciente a medida que estos avanzan de nivel. Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) proponen para primero básico objetivos de aprendizaje que guardan relación con el acercamiento al sistema para comunicarse, teniendo como exigencia la claridad de la letra en el mensaje para poder ser entendido por otros.

En tanto los estudiantes de segundo básico deben incorporar a lo anterior la creatividad y sus conocimientos para producir distintos tipos de texto como poemas, narraciones, artículos, etc. Planificando la escritura y revisando la correcta utilización de mayúsculas, del nuevo vocabulario aprendido, de la concordancia de género y número, la ortografía, artículos, sustantivos y adjetivos para enriquecer la escritura, así como la utilización de comas, puntos y signos de exclamación e interrogación.

Al llegar a tercero básico, los estudiantes profundizan en la producción de distintos tipos de texto agregando estructuras propias de cada uno de ellos, desarrollando ideas más coherentes, utilizando conectores para dar cohesión al escrito y demostrando comprensión respecto del uso de pronombres.

Finalmente, para las producciones realizadas por estudiantes de cuarto año básico se espera que sean cada vez más acabadas; narraciones con una secuencia lógica de hechos hilados por conectores adecuados y que incluyan descripciones; artículos informativos con una idea central desarrollada en párrafos; cartas, instrucciones, afiches y noticias apegándose al formato correspondiente; adecuando el registro al propósito y destinatario del texto y demostrando comprensión acerca de adverbios y verbos concordantes con el sujeto.

Benítez (2009) en Chile, realiza un análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas oyentes de tercer año básico y utiliza una escala holística focalizada para evaluar las producciones de los estudiantes. Esta escala consiste en una alternativa menos subjetiva, al parecer del autor, ya que combina dos rúbricas que le permiten por un lado clasificar los textos de acuerdo a su calidad y por otro lado

permite fijar la atención en ciertas características que se exigen a la hora de escribir. Las producciones fueron clasificadas según cuatro niveles: novicio, aprendiz, competente y distinguido, basándose en la taxonomía de Spalding y Cummins (1998, citado por Benítez 2009) luego de conocer las respuestas de los estudiantes y ubicarlas en los seis descriptores: insatisfactoria, insuficiente, desequilibrada, suficiente, idónea y excelente.

Con este instrumento, se logró conocer el nivel de logros alcanzados por 165 estudiantes de tercero básico de colegios municipales y subvencionados de la Región de Valparaíso. La aplicación de la prueba estuvo a cargo de ayudantes de la investigación quienes recopilaron las producciones realizadas durante una hora de clases luego de proporcionar sugerencias de tópicos y entregar dos hojas en blanco a cada estudiante, esto con el fin de observar un borrador y el producto final. Por último, la evaluación de las composiciones estuvo a cargo de tres jueces pares quienes analizaron cada producción según las rúbricas.

Además de ubicar a los estudiantes según el nivel de desempeño alcanzado, el autor logró describir la escritura de los participantes y de esta manera concluir la importancia de incluir prácticas de revisión durante el proceso de escritura para mejorar aquellos aspectos débiles que se expusieron en esta investigación.

Para evaluar el logro de las competencias exigidas por los planes y programas, el sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE) incorpora en la prueba del año 2008 una prueba de escritura para los estudiantes de cuarto año básico (Sotomayor et al, 2014), cuyos resultados mostraron que la mayoría de ellos se encontraban en un nivel regular y no cumplían con lo esperado por los planes y programas nacionales. No obstante, esta descripción del resultado resulta poco útil para las instituciones y docentes ya que no entrega una guía acerca de qué aspectos son los que se deben mejorar. Como respuesta a esto, Sotomayor et al (2014) elaboran una rúbrica para analizar los datos separándolos por tipo de texto y por criterio para, de esta manera, otorgar un mayor conocimiento y retroalimentación a las instituciones educativas en relación a las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes a la hora de producir un texto.

Los criterios de análisis fueron coherencia, referida al despliegue completo de información para poder reconstruir el sentido del texto escrito; cohesión , entendida como la correcta utilización de conectores y mecanismos de cohesión para hilar ideas; estructura, en el cual se considera la presencia de aquellos elementos propios de cada tipo de texto en mayor o menor medida; la adecuación a la situación comunicativa, propósito, registro y destinatario del mensaje; la puntuación y una evaluación global del texto. Por otra parte, asignaron a cada tipo de texto, una rúbrica específica considerando algunos o todos los criterios antes señalados.

Como resultados, este grupo de investigadores detectaron que los estudiantes fueron capaces de responder en su mayoría adecuadamente a la situación comunicativa; en relación a la coherencia dentro del texto pudieron identificar diferencias significativas de desempeño dependiendo del tipo de texto solicitado en la evaluación; el limitado uso de conectores empleados por los estudiantes; el alto conocimiento demostrado en cuanto a estructuración de textos dependiendo de la tipología; y tras hacer una evaluación global de las producciones escritas las ubicaron en un nivel mayoritariamente regular corroborando la evaluación oficial realizada por SIMCE.

No obstante a partir de este instrumento se logra realizar un análisis más exhaustivo que permite conocer el desempeño de los estudiantes por área y de esta manera retroalimentar el trabajo en la sala de clases, tal como se plantea desde la evaluación formativa.

Capítulo III. Marco Metodológico

En palabras de Sandoval (2002) la realidad epistémica requiere necesariamente de un sujeto cognoscente, que está influido por una cultura y relaciones sociales en particular. En esta investigación los sujetos están inmersos en la cultura sorda, opuestamente a la realidad empírica que analiza estos factores como obstaculizadores y entiende que la realidad tiene una existencia independiente de un sujeto que la conoce asumiendo la postura objetiva.

La realidad epistémica en esta investigación se concibe desde el conocimiento, las formas de percibir, pensar, sentir y actuar propias de los sujetos cognoscentes participantes en el estudio, asumiendo además que el conocimiento es construido en base a la interacción de los sujetos, es decir entre los investigadores y lo investigado. Los valores actúan en un rol de mediación, influyendo directamente en la generación del conocimiento, que se asume a partir del diálogo, la interacción y la vivencia, proponiendo un diseño emergente y a la vez abierto a los posibles cambios, para lo cual hay que introducirse en la realidad si se quiere comprender desde su particularidad y sobre todo en su lógica interna. En términos acotados la subjetividad y la intersubjetividad actúan como medios e instrumentos para conocer las realidades humanas en particular (Guba 1990, citado por Sandoval, 2002).

Entendiendo que para la construcción del conocimiento el investigador estudia de forma acabada el contexto, se hace necesaria una descripción del mismo, contemplando además a los participantes de este estudio, es decir las escuelas y los estudiantes más allá de los datos cuantitativos. Los fenómenos estudiados desde las ciencias sociales, como las investigaciones educativas no se pueden explicar ni comprender si no es por medio de los nuevos planteamientos que nacen desde la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Es por esto que emerge el paradigma interpretativo frente al paradigma racionalista, para responder a las necesidades de las ciencias sociales y específicamente educativas (Pérez, 2004).

Este paradigma interpretativo o fenomenológico es definido por Forner y Lattorre (2000, citado por Rojas y Rojas, 2009) como una corriente de pensamiento que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata, es decir la percepción directa los hechos. Del Rincón et al (1995, citado por Rojas y Rojas, 2009) también caracterizan el paradigma interpretativo desde el supuesto de la subjetividad como base del conocimiento, es decir los fenómenos son estudiados a partir de la perspectiva de los sujetos que investigan cómo las personas experimentan o interpretan el mundo social que van construyendo por medio de la interacción. El sustento fenomenológico de este paradigma interpretativo es el que aporta los medios para llegar a responder las preguntas de esta investigación.

Esta corriente interpretativa da respuesta de manera específica a la presente investigación desde el enfoque cualitativo. Este enfoque utiliza la recolección de datos que cumplen con las condiciones necesarias para responder a las preguntas de investigación, en contraste al uso de la medición numérica, para afinar o encontrar preguntas nuevas durante el proceso de interpretación (Hernández Sampieri, 2008). Este tipo de investigación se caracteriza por la necesidad de regresar etapas atrás, bien para afinar las preguntas ya formuladas o para modificar algunos aspectos, es por ello que las preguntas pueden cambiar a lo largo del proceso, todavía no se han definido por completo (Sampieri, 2008).

La investigación cualitativa se basa en una lógica y proceso inductivo, en el que se explora y descubre para luego generar perspectivas teóricas concretas en base a la teoría ya recopilada siguiendo la línea de investigación aquí presentada. La investigación está basada en la recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados (Hernández Sampieri, 2008), está dirigida a la descripción, es decir con datos cualitativos, usando técnicas investigativas como pruebas estandarizadas, que son sometidos a análisis cualitativos (Hernández Sampieri, 2008). Finalmente este enfoque busca la dispersión o expansión de los datos de información para obtener una descripción detallada y global de la forma en que escriben los estudiantes sordos, es decir generando miradas holísticas ante los hechos, específicamente en la acción de producir textos.

Esta investigación se somete a los criterios de rigor metodológicos para dar validez y confiabilidad a la condición cualitativa de las descripciones para establecer la coherencia interna del producto científico, que son los resultados del presente trabajo (Krausse, 1995).

Los estudios de alcance descriptivo buscan principalmente la especificación de las propiedades, características y los rasgos importantes de cualquier fenómeno de estudio, describiendo tendencias de un grupo, población, comunidad, proceso, objetos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri, 2008). En esta investigación la descripción se realiza a partir de 57 producciones escritas realizadas por 43 estudiantes sordos, su propósito es detallar las propiedades y características de las mismas a partir de los resultados obtenidos tras aplicar la rúbrica construida. Este carácter descriptivo evita fundamentalmente las relaciones entre los objetos o las variables, solo pretende describir el estado de las producciones sin especificar relación entre variables que interfieren (Hernández Sampieri, 2008).

La investigación descriptiva resulta útil para mostrar con precisión los vértices de un fenómeno, contexto o situación. El investigador debe tener la capacidad de definir qué se mide, es decir los conceptos, las variables y los componentes. Y sobre quiénes se recolectarán los datos, es decir las personas, los grupos, las comunidades, objetos, etc. Por lo que en este caso la descripción de las producciones es profunda.

El diseño de esta investigación se fundamenta en las ventajas que ofrecen los estudios de casos, que encierran un conjunto de métodos y técnicas de investigación que buscan centrarse en profundidad en un caso o un ejemplo.

De esta forma el estudio de caso de las 57 producciones escritas recogidas de primero a cuarto básico permiten describir sus características de manera individual, permite una evaluación cualitativa que lleva a entender los casos en su totalidad (Stake, 2005).

Para Merrian (1990, citado por Sandin 2003) los estudios de casos son una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio que puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya se sabe. Se basa en el razonamiento inductivo, donde las generalizaciones y los conceptos surgen de la recogida de datos desde el contexto mismo. Vale decir que desde esta definición se contemplan los rasgos esenciales de la misma, como su particularidad al estar centrada en una situación o fenómeno particular, para este caso las producciones escritas de los estudiantes sordos.

Otro de los rasgos del estudio de caso es que es heurístico, es decir el lector obtendrá una ampliación notable de conocimiento y de su experiencia en el tema. Por último, se realiza bajo el razonamiento inductivo, esto significa que los datos se recogen desde el contexto mismo para entregar descripciones cualitativas (Merrian 1990, citado por Pérez Serrano, 1994).

Esta investigación, se diseña desde los estudios de casos múltiples, cada producción escrita es un caso, por lo que son 57 casos los que son sometidos a análisis. Con esto se logra mantener el foco en los casos particulares, para cumplir con la finalidad primera del estudio de caso, conocer qué es en particular y presentar el resultado a modo de descripción (Stake, 2005).

Al tratarse de un estudio de casos múltiple, el interés está centrado en la indagación de un fenómeno desde un contexto que entrega un determinado conjunto de casos, no se estudia el colectivo, sino que permite el estudio intenso, en esta investigación de los 57 casos en particular.

3.1 Criterios de rigor metodológico

Los criterios de rigor metodológico se refieren al diseño de esta investigación, la recolección de los datos, análisis de los datos y a la elaboración y presentación de los resultados. El consenso de los criterios de rigor cumple los objetivos de dar confiabilidad y validez al estudio (Krause, 1995).

Guba y Lincoln (1958, en Hidalgo, 2005) explican los criterios que se deben considerar en las investigaciones. En este caso la investigación cualitativa debe considerar la credibilidad, la confirmabilidad, la transferibilidad y la dependencia como criterios de rigor necesarios para dar validez al estudio.

3.1.1 Credibilidad

La credibilidad considera el valor de la verdad en la investigación que se lleva a cabo (Hidalgo, 2005). La temática que se aborda en esta investigación es el análisis de las producciones de los estudiantes sordos de primero a cuarto año básico con el fin de realizar una descripción de las mismas desde un diseño metodológico cualitativo basado en los estudios de casos. Por tanto la investigación analiza los datos recogidos tras la aplicación de pruebas, por medio de una rúbrica creada especialmente para hacer posible una descripción detallada de cómo es la producción de los estudiantes sordos entre primero y cuarto básico. La aplicación del instrumento de recogida de los datos se desarrolló dentro de la jornada de clases, en contexto de evaluación y fue supervisada por los evaluadores, lo que permite tener seguridad acerca de la fiabilidad de los datos recogidos.

3.1.2 Confirmabilidad

La confirmabilidad de este estudio exige describir los contextos físicos, en este caso, las dos escuelas, además de las características de los estudiantes a los que se les solicita la producción. Se aplica la prueba CL-PT adaptada para estudiantes sordos de 1º a 4º año básico, en el contexto del proyecto Fondecyt regular N°

1130182, en dos escuelas bilingües interculturales de la comuna de Santiago, lo que implica una cantidad total de 57 producciones.

La prueba de cada uno de los niveles contiene un ítem para la producción de textos a partir de un estímulo específico al que los estudiantes deben responder, por ejemplo, “Escribe una oración a partir de la imagen”. Para su análisis se construye una rúbrica que pretende describir de manera detallada, completa y cercana a una concepción de segunda lengua, los textos de los estudiantes.

3.1.3 Transferibilidad

Este criterio permite ampliar los resultados a otras poblaciones, para esto se hace necesario una descripción acabada del contexto en el que se realiza el estudio, ya que el grado de transferibilidad tiene directa relación con la similitud entre los contextos (Hidalgo, 2005). Por ello más adelante se describe detalladamente la historia y trabajo de las dos instituciones educativas participantes de esta investigación.

3.1.4 Dependencia

Este concepto es paralelo al concepto convencional de confiabilidad o de consistencia del estudio (Hidalgo, 2005). La rúbrica para la evaluación de las producciones de texto de los estudiantes sordos, está construida tomando como base elementos de los estudios presentados en el marco teórico de esta investigación, acercándolos al contexto actual donde se trabaja con el enfoque intercultural bilingüe, en Chile.

Esta rúbrica fue sometida a un proceso de validación a partir de juicio experto, consistente en la evaluación de la misma por parte de un grupo conformado por profesores egresados en educación diferencial, lenguaje y comunicación y educación básica. Su tarea fue retroalimentar la rúbrica desde su experiencia, para de esta manera dar sustento técnico al instrumento elaborado con el fin de describir las producciones escritas de estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde la perspectiva intercultural bilingüe.

3.2 Escenario

3.2.1 Escuela 1¹

Esta escuela surge con el objetivo de entregar a los niños sordos una forma de comunicación oral, como alternativa a la gestual, para oralizar a los estudiantes sordos y de esta forma tengan una integración positiva en la sociedad. Para lograr este objetivo, se gestionó el perfeccionamiento de dos profesoras en San Luis Missouri, en Estados Unidos durante dos años.

El 1 de marzo de 1961 comienza a funcionar el primer local, implementado para atender escolares sordos, ciegos o con alguna otra discapacidad auditiva-visual, Esta escuela perfeccionó continuamente a sus profesoras y la administración estaba a cargo de un hospital público. Luego se logra una concesión de un local propiedad del Patronato Nacional de la Infancia en Santiago y adquiere un nuevo nombre para atender a menores con discapacidades auditivas, luego en el año 1983 se traslada la escuela a un nuevo local otorgado por el ministerio de educación a partir de la fusión de dos escuelas.

En 1985, a causa del terremoto en Santiago y los daños que provocó en la escuela, esta se traslada a otro local. En 1987 la secretaría Ministerial de Educación entrega a la Municipalidad de Santiago un local para que se instale la escuela especial. En este local los estudiantes egresaban en sexto año básico con continuación de estudios hasta octavo básico en la enseñanza regular.

En el año 1997 gracias a la gestión de la directora, con el apoyo del alcalde de la Municipalidad de Santiago y al director de educación la escuela se reubica en el local actual que funciona hasta el día de hoy en la comuna de Santiago. Durante el año 1998 se tramita la extensión de los planes y programas para séptimo año de educación básica y en 1999 para octavo básico, ya que hasta entonces solo se cursaba hasta sexto básico, elaborados por la jefa de la unidad técnico pedagógica de la escuela. Se implementa la jornada escolar completa el año 1999 desde 3° a 8° años de Educación básica.

¹ <http://santiagoapostol.k12.cl/>

En el año 2000 se reconoce de forma oficial como la escuela que se conoce actualmente. Las redes de apoyo se comienzan a gestionar gracias a un grupo de profesionales de la escuela para brindar apoyo en el área social, cultural y audiológico a los estudiantes, ya que los niños que asisten provienen en su mayoría de hogares disfuncionales y/o de escasos recursos. Así se firma un convenio con FONADIS para que los estudiantes adquieran ayudas técnicas.

La escuela está adscrita al enfoque bilingüe intercultural, su proyecto educativo incluye el trabajo de un equipo profesional multidisciplinario para atender las necesidades de los estudiantes, con profesores oyentes y sordos, con codocentes, psicólogo, fonoaudiólogos y terapeuta ocupacional.

En la actualidad la escuela está ubicada en la comuna de Quinta Normal en un edificio cuya construcción pertenecía al sector de dormitorios del Internado Nacional Barros Arana (INBA). En los tres pisos que lo conforman se encuentran las salas correspondientes a cada curso, salas de apoyo fonoaudiológico, psicológico, pedagógico, asistencia social, comedores, cocina, baños, inspectoría, centro de recursos para el aprendizaje y oficinas del personal administrativo. El equipo de trabajo se conforma de 26 profesionales de la educación, co-docentes y de otras áreas relacionadas, y de personal paradocente encargado de aseo, cocina e inspectoría, integrando oyentes y sordos.

La escuela ha trabajado desde el enfoque bilingüe intercultural, pero en la práctica se realizaban acciones que fomentan el uso del habla y de la audición en los estudiantes dentro de sus salas de clases. Desde el año 2014 junto al cambio de dirección de la escuela se comienzan a realizar ajustes al proyecto educativo para establecer de manera específica el modelo intercultural bilingüe, capacitando a los docentes y orientándolos en la tarea de enseñar desde la lengua de señas como primera lengua. En el mismo año se construyen los planes y programas propios, ya aprobados por parte del Ministerio de Educación.

3.2.2 Escuela 2²

A partir de los años 1957 y 1974 existieron dos instituciones en locales ofrecidos en comodato por el Patronato Nacional de la Infancia. La primera de ellas, centrada en la labor educativa, es reconocida en por parte del Estado 1983 como centro educacional por lo que comienza a recibir subvención. La segunda funcionaba como centro de prácticas e investigaciones de la carrera de Educación Diferencial en Trastornos de Audición y Lenguaje de la universidad de Chile y atendía a niños sordos en edad maternal, pre-básica y primeros años de educación básica.

En el año 1998 ambas instituciones se fusionan dando origen a la actual escuela, se desarrollan los planes y programas propios, que fueron aprobados por el Ministerio de Educación para 1° a 4° año de enseñanza básica en el año 1999 y para 5° a 8° básico en el año 2000. De esta manera la institución educativa continuó desarrollándose y dando educación especial a los estudiantes sordos basados en estos programas hasta que en el año 2009 se crea el nuevo programa de estudio de enseñanza de la Lengua de Señas Chilena y se realizan modificaciones al programa de enseñanza de la lengua escrita, las cuales fueron aprobadas en 2010.

Actualmente y tras una historia de reestructuraciones, la escuela se sustenta en el marco Humanista-Constructivista que respeta la diversidad y valora a la persona en todas sus dimensiones. El enfoque educativo desde el que participa, promueve la interculturalidad entre personas oyentes y sordas, reconociendo, valorando y promoviendo su cultura y lengua natural, la Lengua de Señas.

A partir del enfoque bilingüe con el que trabaja esta escuela, se hace hincapié en el derecho de todos los niños y niñas sordas a ser educados en su propia lengua, la lengua de señas, que es el vehículo de comunicación y enseñanza, y el español de Chile, principalmente en su modalidad escrita se enseña como segunda

² www.institutodelasordera.cl/escuela

lengua. El proyecto educativo de esta escuela trabaja en un contexto solidario de aceptación y confianza.

Los fundamentos filosóficos de la escuela están basados en la visión antropológica de la persona Sorda, aceptando las características propias de la cultura Sorda en la que se desenvuelven. Esta concepción que valora la diversidad respeta las diferencias individuales.

Los principios desde los que trabaja la escuela son

- Presencia, en la escuela, de dos culturas.
- Conocimiento y valorización de la Cultura Sorda fomentando el acercamiento de ésta a la vida diaria de la escuela.
- Afianzamiento del sentimiento de identidad cultural y de pertenencia.
- Intercambios interculturales entre ambas comunidades.
- Presencia de las dos lenguas: Lengua de Señas y Castellano de Chile (hablado y/o escrito), en el contexto escolar, como dos principales vehículos de comunicación y acceso a los aprendizajes.
- Igualdad de proporción y status de las dos lenguas.
- Profesionales Sordos y oyentes como modelos lingüísticos y culturales.
- Implicación activa de las familias en la vida de la escuela.
- Comprensión de las diferencias culturales.
- Valoración de las relaciones interculturales y defensa de la alteridad.
- Énfasis en el desarrollo de la identidad de persona sorda.

La escuela se encuentra adscrita en su totalidad a la Reforma Educacional Chilena, entendiendo que los procesos de desarrollo, como el lenguaje se dan de la misma forma que todos los niños. Las teorías actuales llevan a la escuela a trabajar los diferentes sectores de aprendizajes enmarcados en contextos significativos.

En la escuela se trabaja con un equipo interdisciplinario compuesto por, educadores diferenciales, profesores de educación básica, asistentes en

educación, psicólogos, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo; tanto sordos como oyentes.

Existen tres niveles de atención: Párvulo, Básica y Laboral.

1. El Nivel de Educación Párvulos, que cuenta con un programa basado en la reforma de párvulos del año 2000.
2. El Nivel de Educación Básica está conformado por los cursos de 1º a 8º básico, cuyo objetivo es realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje a través de un currículo regular diseñado en base a la reforma educacional chilena y por lo tanto con planes y programas propios aprobados por el Ministerio de Educación
3. El Nivel Laboral o de Transición a la Vida Adulta tiene como objetivo el ofrecer a nuestros/as estudiantes sordos/as formación pre-laboral y laboral centrada en un diseño ecológico y funcional.

A este nivel pertenece el grupo de estudiantes con retos múltiples, considerados como aquellos desafíos que el profesor o profesora, la escuela y la familia, tiene frente a un estudiante que requiere de apoyos significativos intermitentes o permanentes.

Se trabaja con jornada escolar completa, incorporando talleres a su malla curricular. Existen también programas que brindan apoyo psicosocial a la comunidad escolar y a la comunidad Sorda, el equipo de salud mental es el responsable de estas acciones.

Esta escuela también funciona como centro de prácticas para diferentes carreras que tienen relación con la formación de las personas sordas, participan estudiantes de terapia ocupacional, psicología, fonoaudiología, técnicos en educación estudiantes de educación diferencial y básica. Se encuentra incorporada a la red ENLACES que permite el acceso a internet de los estudiantes entre otras funciones en relación a las tecnologías en educación.

La construcción de dos pisos cuenta con biblioteca, sala de artes, psicomotricidad, sala de profesores, comedores baños, oficinas administrativas y comparte infraestructura con un centro de diagnóstico que atiende tanto a estudiantes como a personas externas. Y en la actualidad trabaja con estudiantes desde el nivel maternal hasta primero medio desde el modelo bilingüe intercultural, basada en los planes y programas propios

3.3 Participantes

Los participantes de esta investigación son 43 estudiantes, hombres y mujeres, sordos con edades entre los 7 y 13 años que cursaron entre primero y cuarto básico durante el año 2014 en las dos escuelas mencionadas anteriormente. El instrumento de recogida de datos solicitó una producción por cada estudiante de primero, tercero y cuarto básico, en el caso de segundo básico solicitaba 3 producciones por lo que algunos estudiantes realizaron más de una producción, las producciones ininteligibles no fueron consideradas para la evaluación.

El detalle los estudiantes y de la producción realizada por cada uno se encuentra en la tabla presentada a continuación.

	Curso	Sexo	Tipo de texto requerido	Escuela	N° Producción
Estudiante 1	1°	F	Oración	1	1
Estudiante 2	1°	F	Oración	1	2
Estudiante 3	1°	F	Oración	1	3
Estudiante 4	1°	F	Oración	1	4
Estudiante 5	1°	F	Oración	1	5
Estudiante 6	1°	F	Oración	1	6
Estudiante 7	1°	M	Oración	1	7
Estudiante 8	1°	M	Oración	1	8
Estudiante 9	1°	F	Oración	1	9

Estudiante 10	1°	F	Oración	2	10
Estudiante 11	1°	F	Oración	2	11
Estudiante 12	1°	M	Oración	2	12
Estudiante 13	1°	F	Oración	2	13
Estudiante 14	1°	F	Oración	2	14
Estudiante 15	2°	F	Oración	1	15,16
Estudiante 16	2°	F	Oración	1	17,18,19
Estudiante 17	2°	F	Oración	1	20,21,22
Estudiante 18	2°	M	Oración	1	23,24,25
Estudiante 19	2°	M	Oración	1	26
Estudiante 20	2°	F	Oración	1	27,28,29
Estudiante 21	2°	M	Oración	2	30,31,32
Estudiante 22	2°	F	Oración	2	33,34
Estudiante 23	2°	M	Oración	2	35,36,37
Estudiante 24	3°	M	Carta	1	38
Estudiante 25	3°	F	Carta	1	39
Estudiante 26	3°	F	Carta	1	40
Estudiante 27	3°	F	Carta	1	41
Estudiante 28	3°	M	Carta	1	42
Estudiante 29	3°	F	Carta	2	43
Estudiante 30	3°	M	Carta	2	44
Estudiante 31	3°	M	Carta	2	45
Estudiante 32	3°	F	Carta	2	46
Estudiante 33	3°	F	Carta	2	47
Estudiante 34	3°	F	Carta	2	48
Estudiante 35	3°	F	Carta	2	49
Estudiante 36	4°	F	Noticia	2	50

Estudiante 37	4°	M	Noticia	2	51
Estudiante 38	4°	M	Noticia	2	52
Estudiante 39	4°	M	Noticia	2	53
Estudiante 40	4°	M	Noticia	2	54
Estudiante 41	4°	M	Noticia	2	55
Estudiante 42	4°	F	Noticia	2	56
Estudiante 43	4°	F	Noticia	2	57

3.4 Instrumentos

Para la recogida de datos se utiliza la prueba CL-PT, una adaptación realizada en el contexto del proyecto FONDECYT 1130182 “Comprensión lectora en estudiantes sordos de 1° a 4 ° año básico. Estrategias visuales, cognitivas y metacognitivas y prácticas efectivas de enseñanza” de la cual esta tesis forma parte. Esta prueba fue aplicada a 58 estudiantes, sin embargo para fines de esta investigación se omitieron aquellas pruebas sin respuesta o cuyo contenido resultó ininteligible. Como resultado de esta selección fueron 43 pruebas analizadas con un contenido de 57 producciones.

3.5 Rúbrica producción de textos

El instrumento de análisis de los datos es la rúbrica propuesta en esta investigación, la cual fue definida siguiendo las bases de Contreras, González y Urías (2009) quienes enmarcan este tipo de instrumento, también denominado matriz de evaluación, dentro de las opciones para evaluar la escritura. Esta es definida como una escala en la que se describen uno o varios tipos y niveles de habilidad de acuerdo a una actividad específica, representando de forma cualitativa la actividad de acuerdo a los niveles o criterios específicos. Esta forma de evaluar entrega una guía para calificar de manera lo más objetiva posible respecto al mismo estímulo que se entrega a los estudiantes, en este caso para la producción de textos.

La rúbrica se construye con una estructura determinada cuyas respuestas se dispersan en un rango que contiene desde la respuesta excelente hasta la inapropiada, la cual se debe mejorar, retroalimentando de esta forma el proceso de enseñanza. Esta rúbrica se enfoca en la medición de los criterios para la escritura, usando un rango para dar a orden a las respuestas, donde se describen los niveles de ejecución específicos, y cada nivel posee sus propias características donde se especifica el dominio esperado.

Para que una evaluación de escritura responda de manera satisfactoria debe contener en lo posible elementos cuantitativos y cualitativos, presentando de manera ordenada los aspectos a mejorar en los diferentes criterios seleccionados. Para la construcción de esta rúbrica, al igual que la definición de los criterios a evaluar se utilizaron como base los trabajos presentados por Gutiérrez (2004), Sotomayor et al (2014), Herrera (2004), Alegría y Domínguez (2009) quienes consideran estos criterios como fundamentales a la hora de producir un texto, en base a las diferentes teorías de estructura del texto presentadas en el marco teórico.

Para la construcción de la rúbrica en esta investigación se han utilizado elementos similares a los presentados por los autores, incluyendo la consideración de la lengua de señas a la hora de evaluar la escritura de los estudiantes sordos, entendiendo que al enfrentarnos a un texto producido por un estudiante sordo nos enfrentamos a la producción de un aprendiz de segunda lengua.

Los criterios a analizar en cada producción son adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura textual, gramática, ortografía y puntuación. Cada uno de estos criterios contiene cuatro niveles que describen desde el desempeño mínimo hasta el máximo esperado, de manera de guiar en la asignación de puntaje al evaluador. Así, se logra dar un resultado cuantitativo que permite establecer relaciones para cada grupo, sin dejar de lado la descripción detallada de las características de las producciones a nivel individual y grupal.

A continuación se definen los criterios utilizados en la rúbrica para la evaluación de producción de textos:

-Adecuación comunicativa: Se espera que los estudiantes sean capaces de ajustarse tanto al tema como al propósito requerido a la hora de producir un texto.

-Coherencia: Se refiere al sentido global de la producción, se espera que las ideas se relacionen y no se presenten disgresiones temáticas.

-Cohesión: Se refiere al nivel sintáctico de las producciones, se espera encontrar conexión en las ideas, dadas por el uso de conectores en la escritura.

-Estructura textual: Los estudiantes deben ajustarse al tipo de texto que desean escribir, incluyendo los elementos propios de cada tipo de texto: carta, noticia, etc.

-Gramática: Se espera que los estudiantes realicen concordancias entre la frase nominal y frase verbal evidenciadas en las desinencias verbales y concordancias de género y número,

-Ortografía: Se espera que los estudiantes escriban las palabras siguiendo las normas de la lengua española.

-Puntuación: Se refiere al correcto uso de mayúscula, coma para enumerar, punto seguido, punto aparte y punto final.

Rúbrica para la evaluación de las producciones de texto de estudiantes sordos de 1° a 4° año básico en el marco de una educación intercultural bilingüe.

Criterio	Definición	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	Se evidencia ajuste al tema y propósito comunicativo impuesto por la escritura, a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: emisor, receptor, intención comunicativa.	0	No se ajusta al tema ni al propósito, la información no es clara o no hay suficiente escritura para evaluarlo.
		1	Se ajusta solo al tema o solo al propósito sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
		2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente, no integra emisor o receptor (cuando es necesario) y se logra identificar la intención comunicativa.
		3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor (cuando es necesario) y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	Se evidencia un sentido global completo en las relaciones que enlazan las ideas del texto y que crean sentido en los lectores sin disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales a través del texto.	0	No se observa un sentido global, son recurrentes las disgresiones temáticas y las ideas principales no se explicitan de manera clara o no hay suficiente escritura para evaluar.
		1	Se observan dificultades para lograr un sentido global del texto, no todas las ideas del texto se entrelazan, presentando disgresiones temáticas. Las ideas principales se presentan con dificultad.
		2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de las disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales.
		3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales del texto.

Cohesión	Se evidencian relaciones sintácticas entre las partes, a partir del uso de conectores.	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones. Ausencia de conectores. O el escrito no es suficiente para ser evaluado.
		1	Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores entre palabras y oraciones.
		2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
		3	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a partir del uso adecuado de conectores (conjunciones, preposiciones, conectores).
Estructura Textual	Se evidencian las partes de la estructura convencional del tipo de texto evaluado, que organiza la información de un modo particular para cumplir su función comunicativa.	0	Ausencia de estructuras propias del tipo de texto evaluado, no se presenta una estructura convencional del tipo de texto evaluado o el escrito no es suficiente para ser evaluado.
		1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
		2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
		3	Están todas las partes definidas, se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado

Gramática	Se evidencia concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo y en el uso de artículos.	0	No se presenta ningún tipo de concordancia o el escrito no es suficiente para ser evaluado.
		1	Se observan faltas de concordancias que impiden la comprensión del texto.
		2	Se observan falta de concordancias sin embargo esto no afecta la comprensión.
		3	Se observa concordancia en los tiempos verbales, el género y el número, entre el sujeto y el predicado cuando el texto lo requiera y en el uso de artículos.
Ortografía	Se evidencia seguimiento de normas del español de acuerdo a su nivel: 2° básico : palabras con ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi, r-rr . 3° básico : plurales de palabras terminadas en z, cito-cita, palabras con ge-gi, je-ji. 4°básico: palabras con b-v, con h , ay, hay, ahí, acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.	0	No sigue las normas ortográficas acordes a su nivel.
		1	Hay faltas ortográficas que alteran la lectura o comprensión del mensaje.
		2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
		3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	Se evidencia uso de puntuación externa (mayúscula y punto final) e interna (coma, punto seguido, punto aparte), uso de “y”.	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.
		1	Comienza con mayúscula o acaba con punto final o utiliza coma para enumerar.
		2	Comienza con mayúscula y acaba con punto final y utiliza coma para enumerar.
		3	Comienza con mayúscula y acaba con punto final; utiliza coma para enumerar y punto seguido o aparte en el caso de desarrollar producciones que lo ameriten.

3.6 Unidad de análisis

La unidad de análisis se compone de 57 producciones de texto realizadas por 43 estudiantes a partir de un estímulo entregado para cada nivel.

Estímulo primero básico:

-Escribe una oración a partir de la imagen.



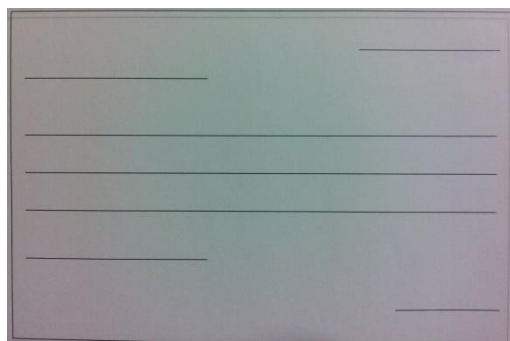
Estímulo segundo básico:

-Escribe una oración para cada lámina.



Estímulo tercero básico:

-Escribe una carta a un amigo contando lo que hiciste el fin de semana.



Estímulo cuarto básico:

-Escribe una noticia. Recuerda incluir ¿Qué pasó? ¿Cuándo? ¿Dónde? Y ¿Cómo?.



3.7 Acceso al campo

Para la aplicación de las pruebas, se solicitó el permiso de la dirección de ambas escuelas, así como el consentimiento informado leído y firmado por parte de cada padre y apoderado de los estudiantes de 1° a 4° básico para integrar a su pupilo en la aplicación del instrumento.

Capítulo IV. Análisis

4.1 Análisis de los datos

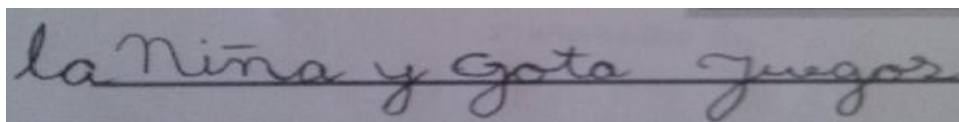
Las producciones de los estudiantes son analizadas con la rúbrica construida en la investigación, donde se asignan puntajes entre 0 y 3 en cada uno de los siete criterios que la componen. Asignando 0 puntos en el caso de las producciones en las que no es posible evaluar por su poca extensión o que no cumplen con lo requerido en el criterio; 1 punto para aquellas producciones en que el criterio no está definido o se logra con dificultad; 2 puntos cuando el criterio estaba definido a pesar de las dificultades o de la falta de aspectos a evaluar y 3 puntos en el caso de las producciones con un desempeño total.

En este capítulo se da a conocer cada producción junto a la evaluación realizada a partir de la aplicación de la rúbrica. Luego, por curso se muestra el promedio alcanzado por criterio y por estudiante para presentar una impresión general. Estos resultados se toman desde los criterios y las propias producciones para realizar una descripción por curso sobre cómo escriben los estudiantes sordos, a desarrollar en el capítulo V.

4.2 Primero básico

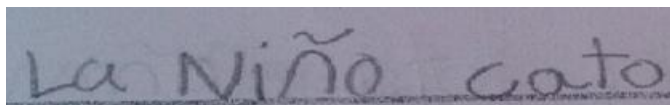
Con un total de 14 producciones se analiza el nivel primero básico, 9 estudiantes pertenecen a la escuela n°1 y 5 estudiantes pertenecen a la escuela n°2 todos realizan una oración.

Producción 1



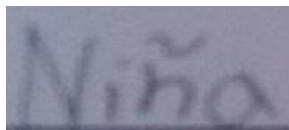
Producción 1		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica a partir del uso de la conjunción "y".
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 2



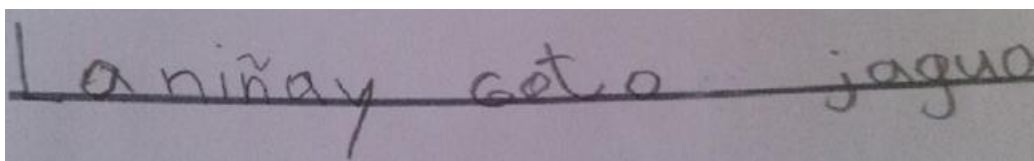
Producción 2		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema parcialmente, aunque se logra identificar la intención comunicativa
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras, ausencia de conectores.
Estructura Textual	1	Ausencia de frase verbal, se evidencian dificultades para presentar el texto requerido.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	1	Comienza la oración con mayúscula, sin embargo utiliza mayúscula en otra palabra y no utiliza punto final.

Producción 3



Producción 3		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

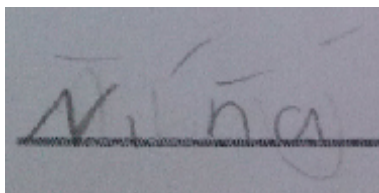
Producción 4



La niña y el gato juegan

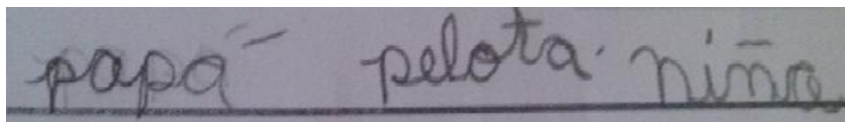
Producción 4		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica a partir del uso de la conjunción "y".
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 5



Producción 5		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

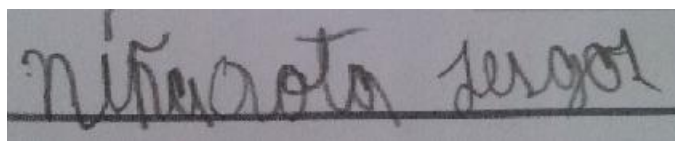
Producción 6



papá pelota niño

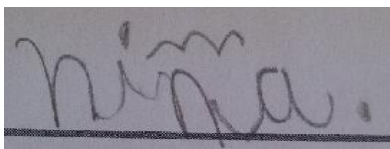
Producción 6		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia, no utiliza artículos , pero esto no afecta la comprensión
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 7



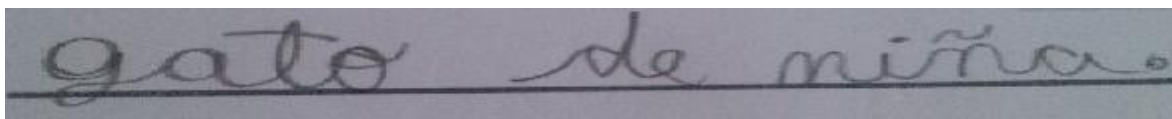
Producción 7		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	1	Hay faltas ortográficas que alteran la lectura del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 8



Producción 8		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

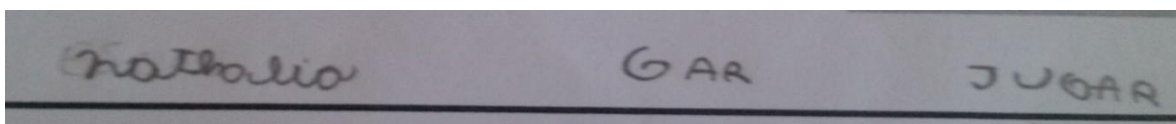
Producción 9



gato de niña.

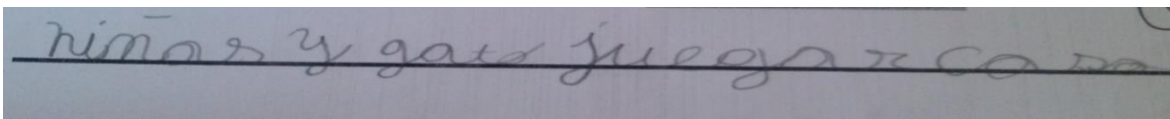
Producción 9		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras a partir de uso adecuado de la preposición “de”.
Estructura Textual	1	Ausencia de frase verbal, se evidencian dificultades para presentar el texto requerido.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia y ausencia de artículos, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	1	Utiliza punto final.

Producción 10



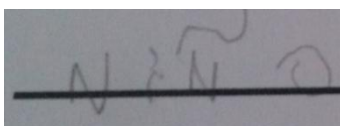
Producción 10		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y propósito parcialmente y se logra identificar intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de la digresión temática. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras a pesar de la falta de conectores.
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observan falta de concordancia entre la frase nominal y frase verbal, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 11



Producción 11		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica a partir del uso de la conjunción “y”.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 12



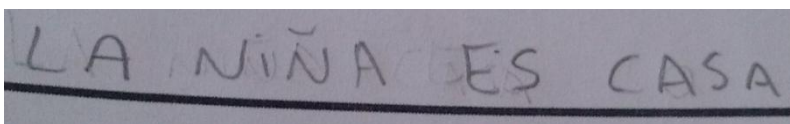
Producción 12		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Escribe todo el texto con mayúscula y no utiliza punto final..

Producción 13



Producción 13		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema parcialmente, aunque se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia y de uso de artículos, pero no alteran la comprensión del mensaje.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Escribe todo el texto con mayúscula y no utiliza punto final.

Producción 14

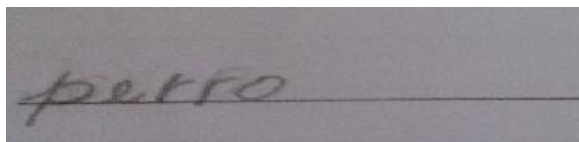


Producción 14		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	3	Se observa concordancia de número y género, entre el artículo, sustantivo y verbo
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Escribe todo el texto con mayúscula y no utiliza punto final.

4.3 Segundo Básico

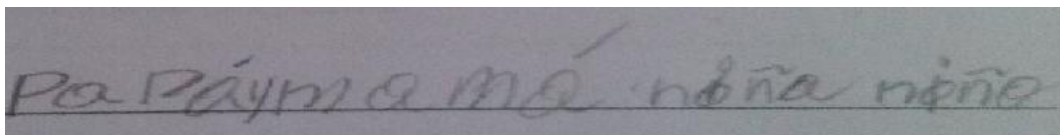
Con un total de 23 producciones se analiza el nivel segundo básico, 6 estudiantes pertenecen a la escuela n°1 y 3 estudiantes pertenecen a la escuela n°2, se extraen más de una producción en algunos casos (detallados en la tabla de participantes).

Producción 15



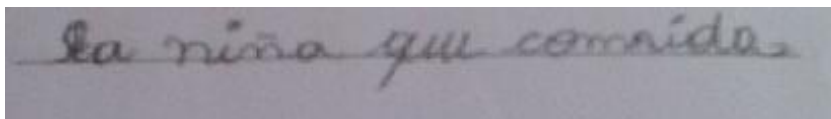
Producción 15		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 16



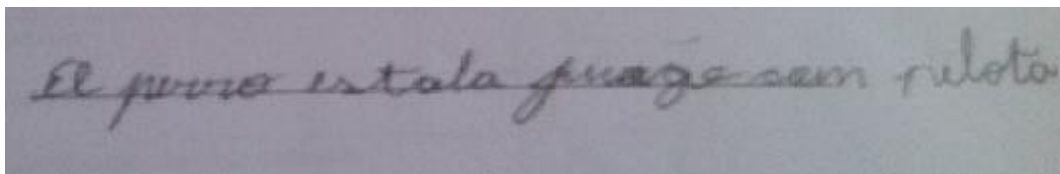
Producción 16		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema parcialmente y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto a pesar de faltar información. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	1	Ausencia de frase verbal, se evidencian dificultades para presentar el texto requerido.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia, no utiliza artículos , pero esto no afecta la comprensión
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 17



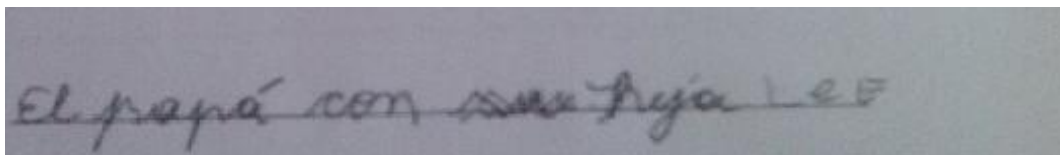
Producción 17		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de digresiones temáticas. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores entre palabras y oraciones.
Estructura Textual	1	Las partes no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia, pero no alteran la comprensión y utiliza artículos.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	1	Utiliza punto final.

Producción 18



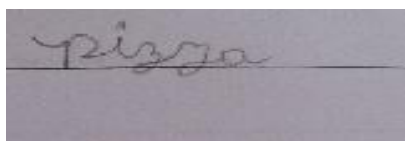
Producción 18		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras a partir de uso adecuado de conectores.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia, pero no alteran la comprensión y utiliza artículos.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 19



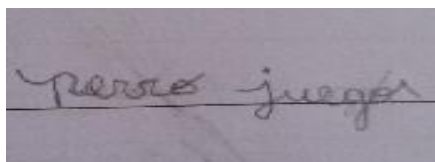
Producción 19		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras a partir de uso adecuado de conectores.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	3	Se observa concordancia de género y número y utiliza artículos.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 20



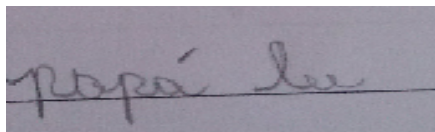
Producción 20		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 21



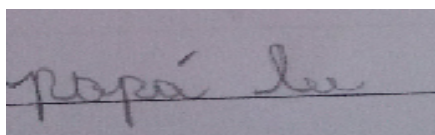
Producción 21		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema parcialmente, aunque se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 22



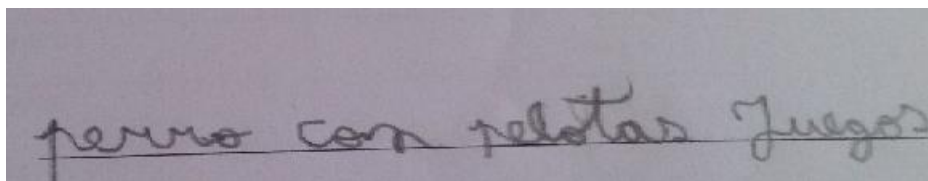
Producción 22		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	3	Se observa concordancia en el tiempo verbal, género y número entre la frase nominal y frase verbal.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 23



Producción 23		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

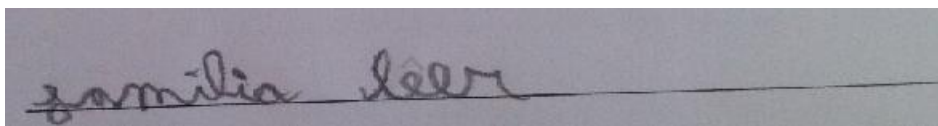
Producción 24



perro con pelotas Juegos

Producción 24		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

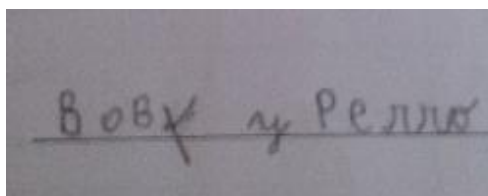
Producción 25



familia leer

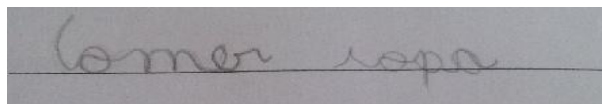
Producción 25		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras.
Estructura Textual	3	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 26



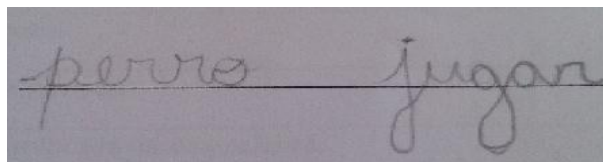
Producción 26		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	3	Se observa relación sintáctica entre las palabras con uso adecuado de "y".
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No se presenta ningún tipo de concordancia.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Utiliza mayúscula para comenzar con sustantivo propio pero no utiliza punto final.

Producción 27



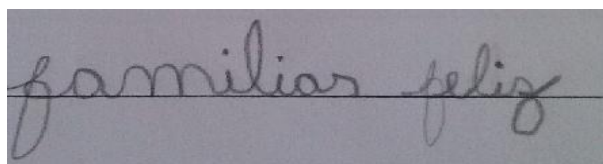
Producción 27		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y propósito parcialmente y se logra identificar intención comunicativa
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin digresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase nominal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia por ausencia de frase nominal, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 28



Producción 28		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

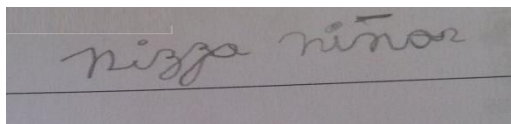
Producción 29



familiar feliz

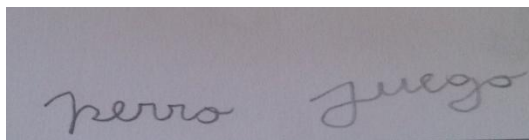
Producción 29		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia y ausencia de artículos, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 30



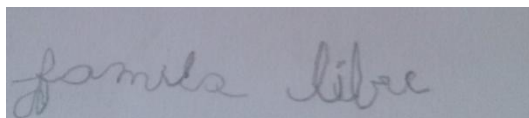
Producción 30		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia y ausencia de artículos, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 31



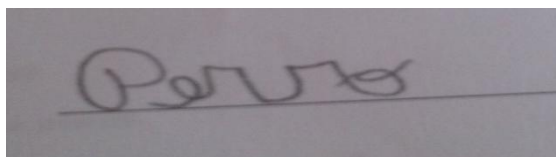
Producción 31		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia y ausencia de artículos, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 32



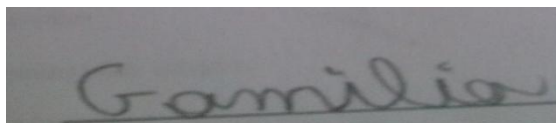
Producción 32		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa del texto.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia y ausencia de artículos, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 33



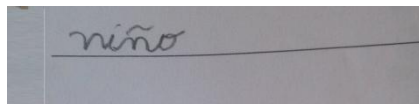
Producción 33		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 34

A photograph of a piece of paper with the word "Familia" written in a cursive, handwritten style. The word is underlined.

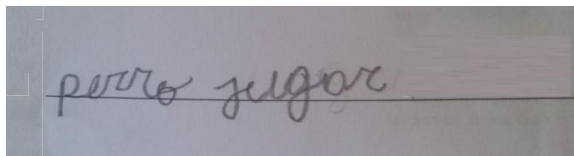
Producción 34		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar
Estructura Textual	1	Ausencia de una de las partes (frase verbal), se evidencian dificultades para presentar la estructura del texto evaluado.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final.

Producción 35



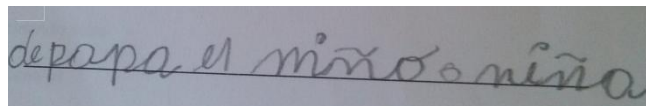
Producción 35		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta al tema sin mayor desarrollo, por lo que no se identifica la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr el sentido global del texto.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Ausencia de frase verbal, se evidencian dificultades para presentar el texto requerido.
Gramática	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 36



Producción 36		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo y se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes (frase nominal y frase verbal) requeridas para el texto, aunque no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 37



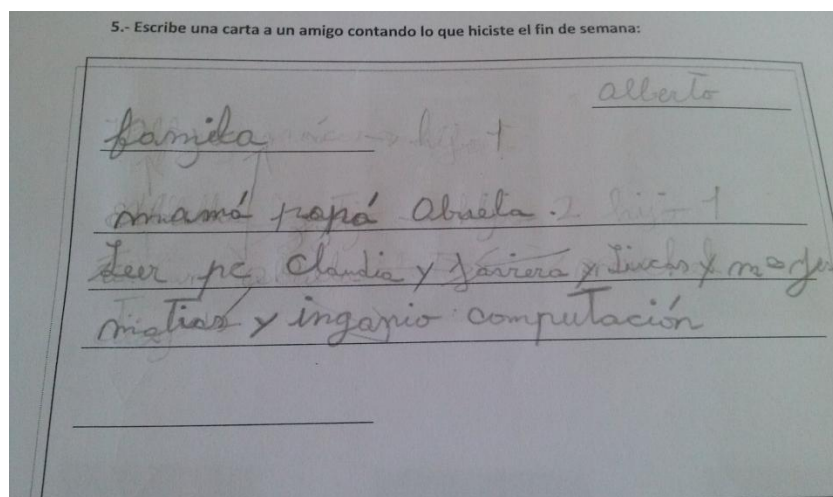
de papa el niño o niña

Producción 37		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente. Se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal.
Cohesión	1	Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores entre las palabras.
Estructura Textual	1	Ausencia de frase verbal, se evidencian dificultades para presentar el texto requerido.
Gramática	2	Se observa falta de concordancia entre frase nominal y frase verbal sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

4.4 Tercero Básico

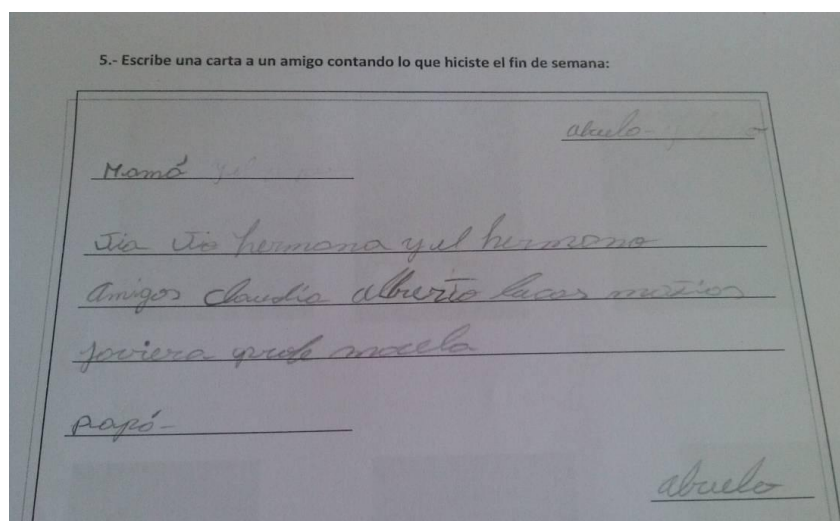
Con un total de 12 producciones se analiza el nivel tercero básico, 5 estudiantes pertenecen a la escuela n°1 y 7 estudiantes pertenecen a la escuela n°2 todos deben producir una carta.

Producción 38



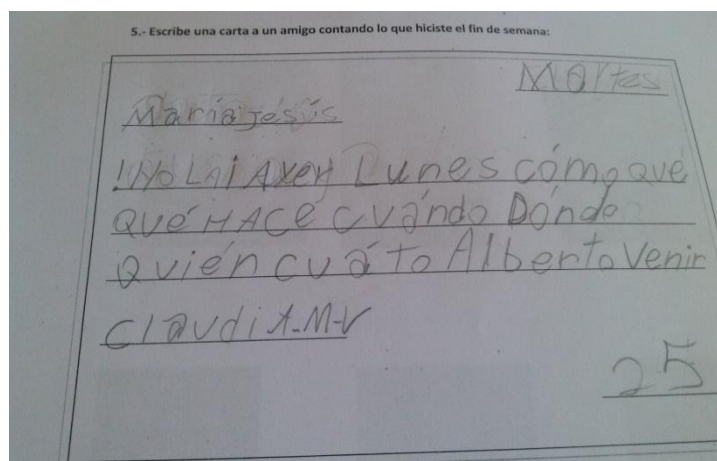
Producción 38		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema sin mayor desarrollo, se presenta dificultad para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observa dificultad para lograr un sentido global del texto, las ideas del texto no se entrelazan y la idea principal se presenta con dificultad.
Cohesión	1	Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores ("y") entre palabras.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se presentan dificultades para presentar la estructura convencional del texto evaluado.
Gramática	1	Se observan faltas de concordancia que impiden la comprensión del texto.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 39



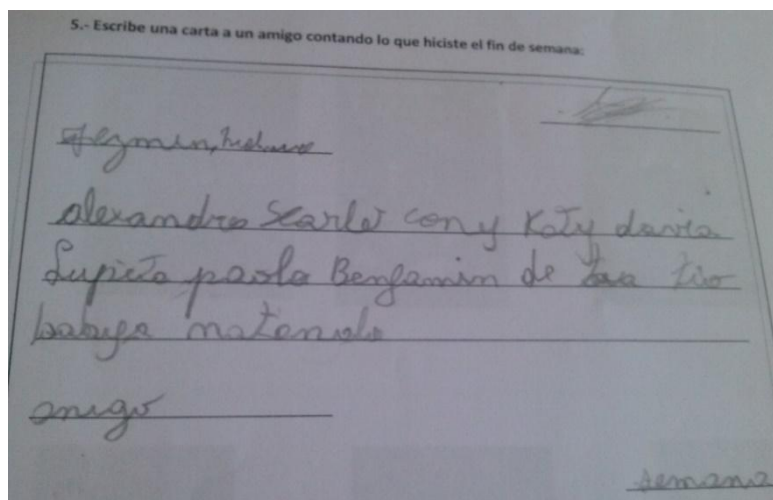
Producción 39		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema sin mayor desarrollo, se presenta dificultad para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observa dificultad para lograr un sentido global del texto, las ideas del texto no se entrelazan y la idea principal se presenta con dificultad.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se presentan dificultades para presentar la estructura convencional del texto evaluado.
Gramática	0	No se presenta ningún tipo de concordancia.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 40



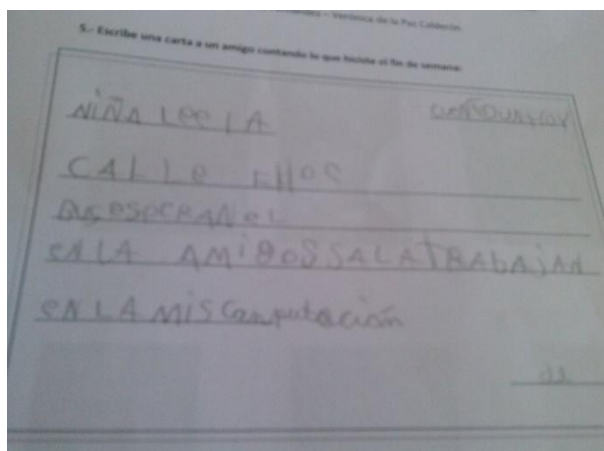
Producción 40		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observa dificultad para lograr un sentido global del texto, las ideas del texto no se entrelazan y la idea principal se presenta con dificultad.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones. Ausencia de conectores. O el escrito no es suficiente para ser evaluado.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	1	Se observan faltas de concordancias que impiden la comprensión del texto.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto. Incorpora signos de exclamación.

Producción 41



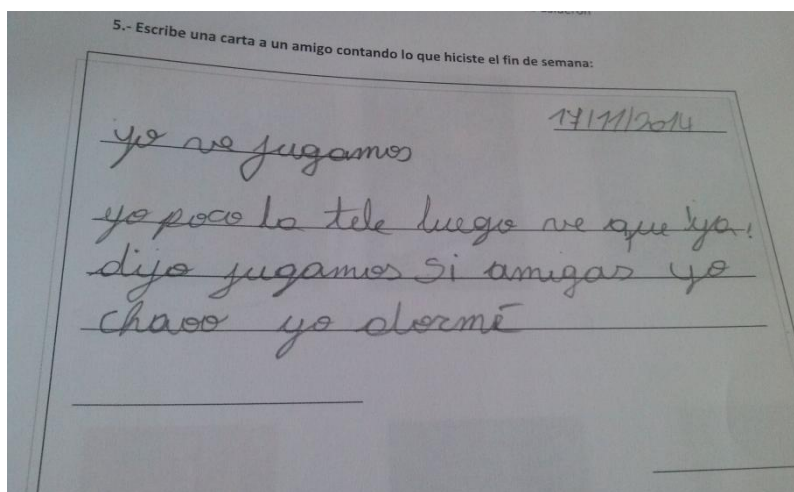
Producción 41		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observa dificultad para lograr un sentido global del texto, las ideas del texto no se entrelazan y la idea principal se presenta con dificultad.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas, entre las palabras y las oraciones.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	0	No se presenta ningún tipo de concordancia.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 42



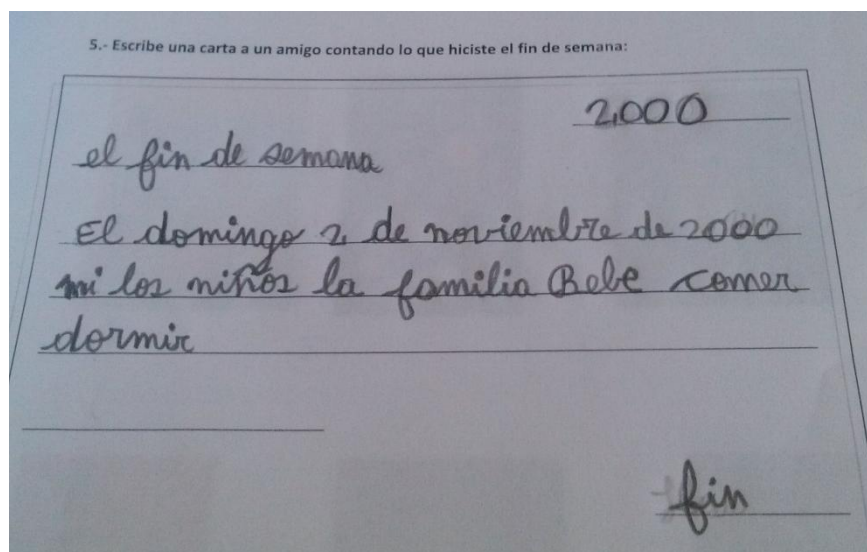
Producción 42		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	0	No se ajusta al tema ni al propósito, la información no es clara.
Coherencia	0	No se observa un sentido global, son recurrentes las disgresiones temáticas y las ideas principales no se explicitan de manera clara.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras.
Estructura Textual	0	Ausencia de estructuras propias del tipo de texto evaluado, no se presenta una estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	0	No se presenta ningún tipo de concordancia.
Ortografía	0	No sigue las normas ortográficas acordes a su nivel. Gran parte del texto es ininteligible.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 43



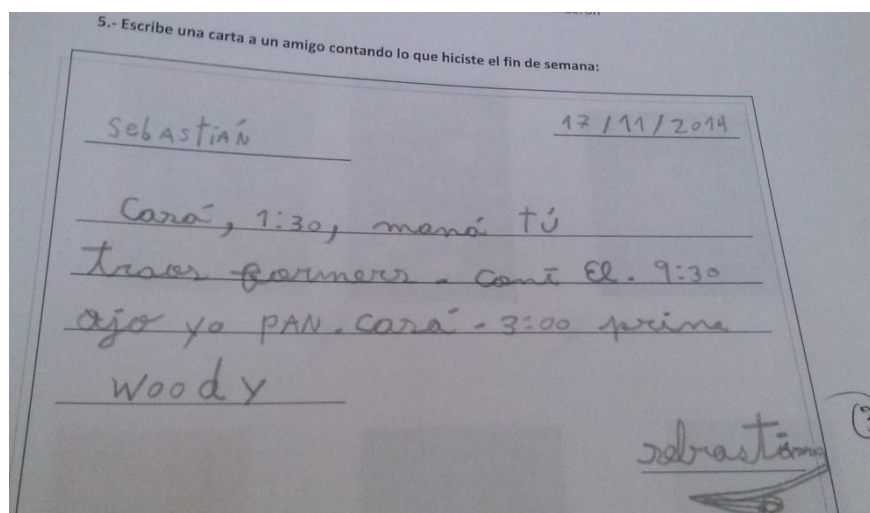
Producción 43		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente, no integra emisor ni receptor, pero se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	3	Se observa concordancia en los tiempos verbales, el género y el número, entre frase nominal y frase verbal.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto. Incorpora signos de exclamación.

Producción 44



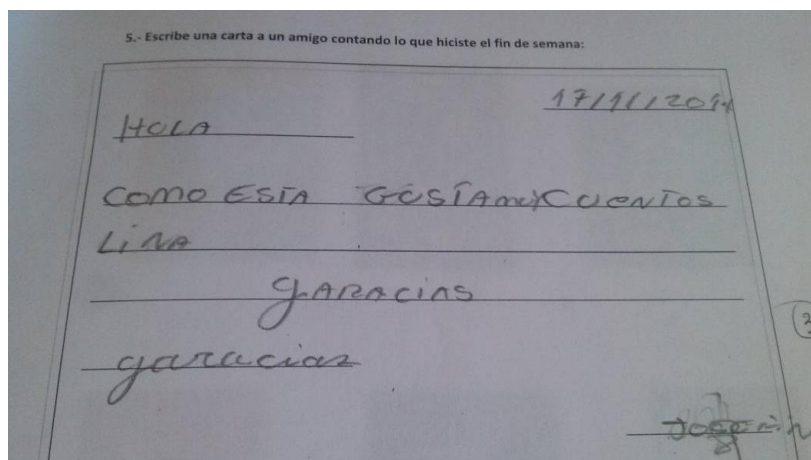
Producción 44		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente sin mayor desarrollo, no integra emisor o receptor, pero se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	1	Se observan faltas de concordancias, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza comas ni punto final.

Producción 45



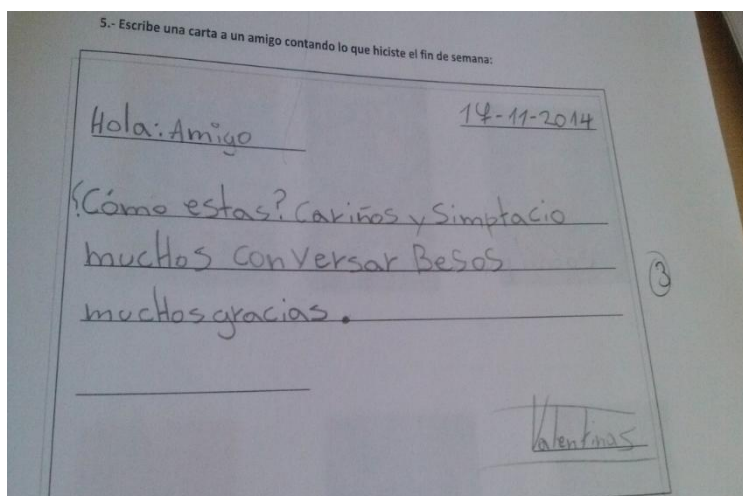
Producción 45		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema o al propósito sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr un sentido global del texto, no todas las ideas del texto se entrelazan, presentando disgresiones temáticas. Las ideas principales se presentan con dificultad.
Cohesión	1	Se observan relaciones sintácticas con uso inadecuado de conectores entre palabras.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto.
Gramática	1	Se observan faltas de concordancias que impiden la comprensión del texto.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	2	Comienza con mayúscula, utiliza coma para enumerar y punto seguido, sin embargo presenta algunos errores en la utilización de estos.

Producción 46



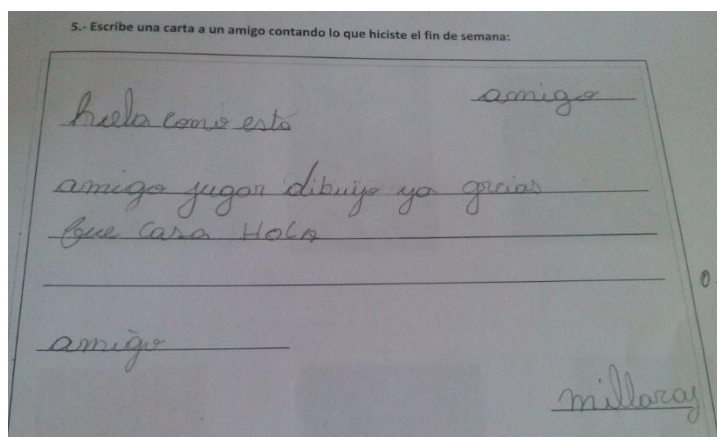
Producción 46		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente, no integra receptor , pero se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en la relaciones de las ideas del texto, a pesar de las disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre palabras a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están la mayoría de las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observa falta de concordancias sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 47



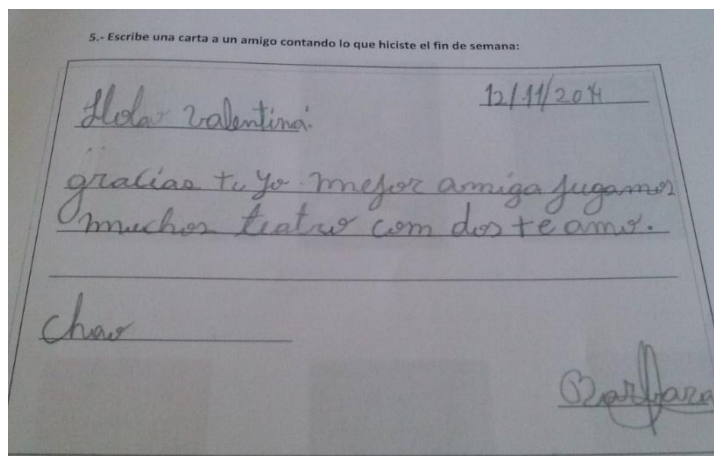
Producción 47		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, sin digresiones temáticas. Se identifican las ideas principales del texto.
Cohesión	3	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones y uso adecuado de conector "y".
Estructura Textual	3	Están todas las partes definidas, se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancia, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del mensaje.
Puntuación	3	Comienza con mayúscula y acaba con punto final.

Producción 48



Producción 48		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente, no integra receptor, pero se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr un sentido global del texto, no todas las ideas del texto se entrelazan. Las ideas principales se presentando con dificultad.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancias sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 49

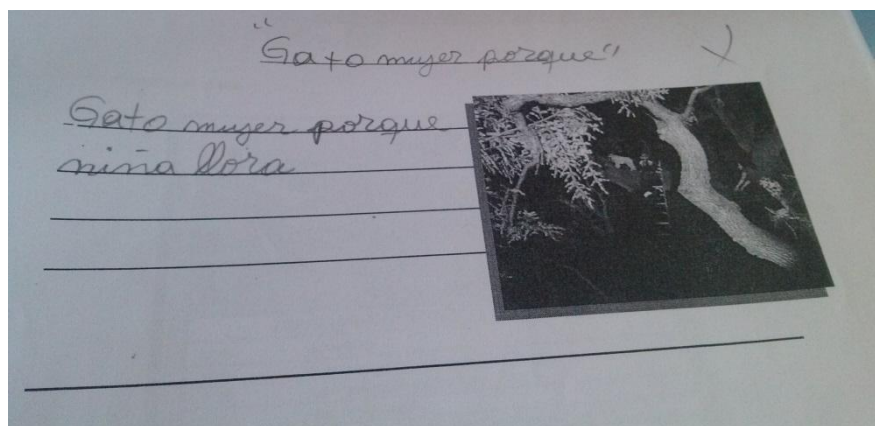


Producción 49		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de las disgresiones temáticas. Se identifican las ideas principales.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	3	Están todas las partes definidas, se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	3	Se observa concordancia en los tiempos verbales y de número entre la frase nominal y verbal.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	2	Comienza con mayúscula y acaba con punto final.

4.5 Cuarto Básico

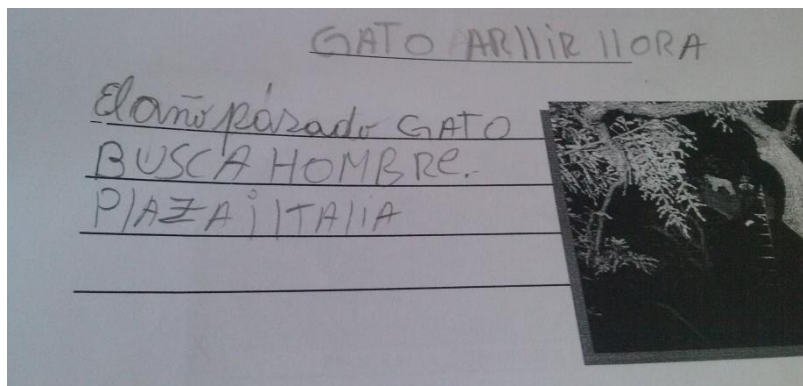
Con un total de 8 producciones se analiza el nivel cuarto básico, los 8 estudiantes pertenecen a la escuela n°2 y todos producen una noticia.

Producción 50



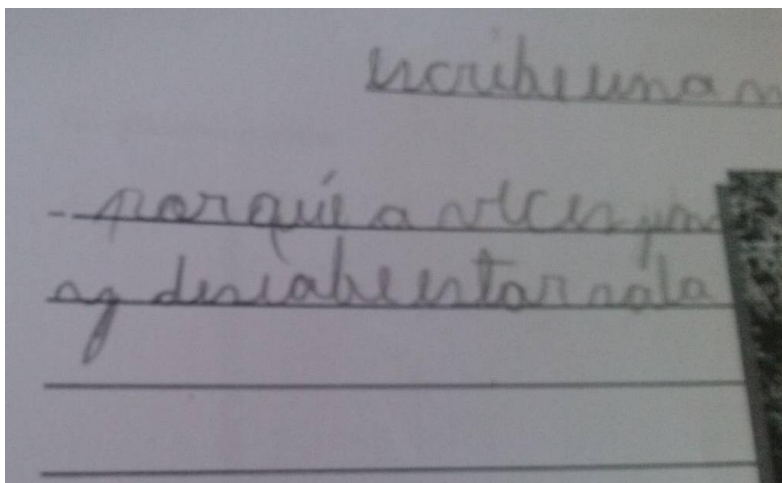
Producción 50		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto, a pesar de las disgresiones temáticas. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas con entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ella.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancias que impiden la comprensión del texto.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Utiliza mayúscula para comenzar pero no utiliza coma o punto final.

Producción 51



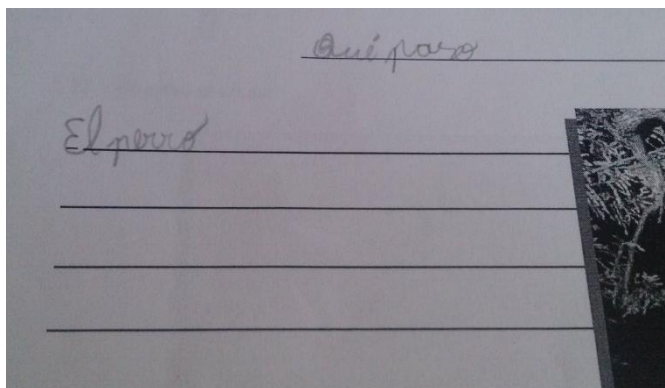
Producción 51		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, integrando emisor y receptor y se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	3	Se observa un sentido global en las relaciones de las ideas del texto, sin digresiones temáticas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	3	Están todas las partes definidas, se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del texto evaluado.
Gramática	3	Se observa concordancia en los tiempos verbales, el género y el número, entre el sujeto y el predicado y uso correcto de artículos.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel
Puntuación	2	Utiliza mayúscula para comenzar y punto seguido, pero no utiliza punto final.

Producción 52



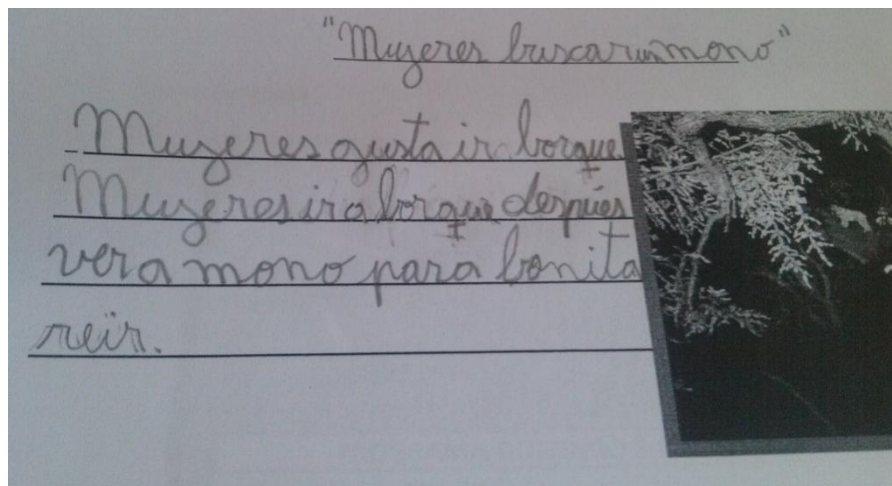
Producción 52		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	0	No se presenta un tema ni un propósito, la información no es clara.
Coherencia	0	No se observa un sentido global. La idea principal no se explicita de manera clara.
Cohesión	0	No se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones. Ausencia de conectores.
Estructura Textual	1	Ausencia de la mayoría de las partes o no están bien definidas. Se presentan dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	0	No se presenta ningún tipo de concordancia.
Ortografía	1	Hay faltas ortográficas que alteran la lectura o comprensión del mensaje.
Puntuación	0	Ausencia de elementos de puntuación necesarios en el texto.

Producción 53



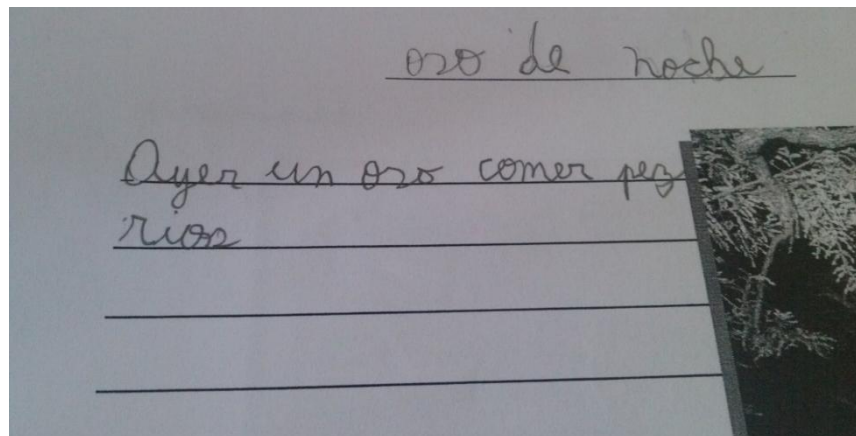
Producción 53		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema sin mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	1	Se observan dificultades para lograr un sentido global del texto. La idea principal se presenta con dificultad.
Cohesión	0	No hay suficiente escritura para evaluar.
Estructura Textual	1	Las partes del texto no están bien definidas, se evidencian dificultades para presentar la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	1	Se observa concordancia de género y número entre artículo y sustantivo
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Utiliza mayúscula para comenzar pero no utiliza punto final.

Producción 54



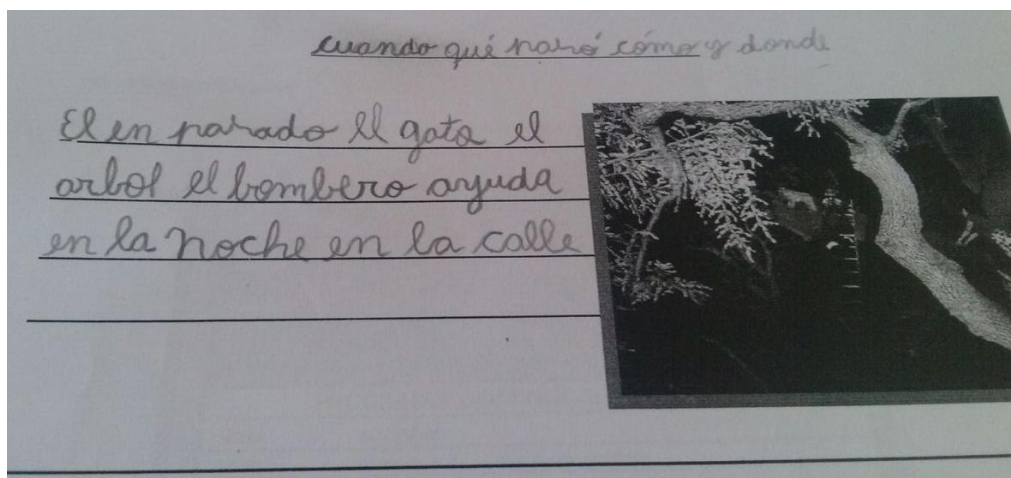
Producción 54		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	2	Se ajusta al tema y al propósito parcialmente. Se logra identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas. Se identifica la idea principal del texto.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observan faltas de concordancias, sin embargo esto no afecta la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	2	Comienza con mayúscula y acaba con punto final.

Producción 55



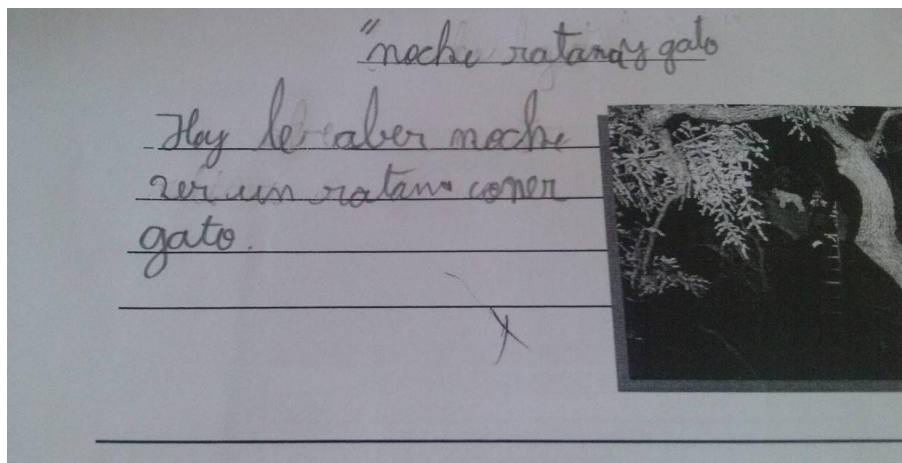
Producción 55		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	0	No se ajusta al tema ni al propósito comunicativo.
Coherencia	3	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas. Se identifica la idea principal.
Cohesión	2	Se observa relación sintáctica entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observa falta de concordancias, sin embargo no afectan la comprensión.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acorde a su nivel.
Puntuación	1	Utiliza mayúscula para comenzar pero no acaba con punto final.

Producción 56



Producción 56		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	3	Se ajusta al tema y al propósito comunicativo, se logra identificar la intención comunicativa de manera clara.
Coherencia	3	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas del texto. Se identifican las ideas principales.
Cohesión	3	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a partir del uso adecuado de conectores entre ellas.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	3	Se observa concordancia en el tiempo verbal, el género y el número. Uso adecuado de artículos.
Ortografía	3	Todas las palabras siguen las normas ortográficas acordes a su nivel.
Puntuación	1	Comienza con mayúscula pero no utiliza punto final

Producción 57



Producción 57		
Criterio	Puntaje	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	1	Se ajusta solo al tema o al propósito in mayor desarrollo, se presentan dificultades para identificar la intención comunicativa.
Coherencia	2	Se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas. Se identifican las ideas principales.
Cohesión	2	Se observan relaciones sintácticas entre las palabras y las oraciones a pesar de la falta de conectores.
Estructura Textual	2	Están todas las partes y no están bien definidas, pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto evaluado.
Gramática	2	Se observa falta de concordancias que no afectan la comprensión del texto.
Ortografía	2	Hay faltas ortográficas pero no alteran la comprensión del texto.
Puntuación	2	Comienza con mayúscula y acaba con punto final.

Capítulo V. Resultados

5.1 Primero Básico

Producción	Adecuación a la situación comunicativa	Coherencia	Cohesión	Estructura textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Puntaje total	% de desempeño
1	3	3	3	2	2	2	0	15	71.4%
2	2	3	0	1	2	2	1	11	52.3%
3	1	1	0	1	0	3	1	7	33.3%
4	3	3	3	2	2	2	1	15	71.4%
5	1	1	0	1	0	3	1	7	33.3%
6	1	2	2	1	2	3	0	11	52.3%
7	3	3	2	2	2	1	0	13	61.9%
8	1	1	0	1	0	3	1	7	33.3%
9	3	3	3	1	2	3	1	16	76.1%
10	2	2	2	2	2	2	0	12	57.1%
11	3	3	3	3	2	2	0	16	76.1%
12	1	1	0	1	0	3	1	7	33.3%
13	2	3	2	2	2	3	0	14	66.6%
14	3	3	2	3	3	3	0	17	80.9%
Promedio	2.0	2.2	1.5	1.6	1.5	2.5	0.5	12	57.1%

Respecto a la adecuación a la situación comunicativa, las producciones se ajustan al tema y propósito comunicativo, por lo que se logra identificar la intención comunicativa de la oración escrita parcial o completamente. En el caso de aquellas que no permiten conocer la intención de quien escribe, se encuentra sólo una palabra ajustada al tema, pero no se desarrolla mayormente por lo que la información es incompleta. Las producciones son coherentes, es decir, se observa un sentido global al leer el conjunto de palabras y se logra identificar la idea principal de quien escribe. Para el caso de las producciones en que se dificulta

distinguir el sentido global, se debe al igual que en el criterio anterior, al poco desarrollo de la oración, con la existencia de sólo una palabra por lo que no se puede vincular con otros elementos para evaluar la relación entre ellos. En más del 50% de las producciones se evidencia ausencia de conectores, no obstante esto no implica que no existan relaciones sintácticas entre las palabras, ya que en gran parte de las oraciones se puede encontrar un vínculo entre sus elementos y es posible comprender el sentido de las mismas. En los casos en que se presentan conectores, estos son la conjunción “y” y la preposición “de”. Por otra parte sólo dos de las producciones integra claramente frase nominal y frase verbal necesarias para la construcción de una oración, incorporando sujeto y verbo, incluso complemento circunstancial de lugar. En el resto de producciones en que las partes no están bien definidas, se puede evidenciar la frase nominal de manera clara pero la frase verbal es inexistente o está representada por una palabra que sugiere acción o un complemento. Además sólo en una de las oraciones hay concordancia entre sujeto y verbo, sin embargo en todas las producciones en las que se encontraron elementos suficientes para evaluar este criterio, la falta de concordancia entre los elementos no afectó la comprensión del mensaje. El uso de artículos, aunque mínimo, es adecuado y cumple con la concordancia de género y número. Los mayores errores ortográficos tienen relación con palabras que se apegan a la escritura del español sin lograrlo. Por ejemplo “cato” y “goto” por gato, o “jagua” y “jesgos” por jugar o juego. La mayoría de las producciones no presentan elementos de puntuación, sin embargo en algunos casos se observa el uso de mayúscula y en menor medida el uso de punto final.

Las producciones de primero básico alcanzaron un porcentaje promedio total de desempeño de un 57.1%, por lo que alcanzan poco más de la mitad de lo esperado en las producciones. Solo 4 estudiantes obtuvieron puntajes bajo el 50%, el criterio con menor desempeño fue el de puntuación y el con mejor desempeño, el criterio de ortografía.

5.2 Segundo Básico

Producción	Adecuación a la situación comunicativa	Coherencia	Cohesión	Estructura textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Puntaje total	% de desempeño
15	1	1	0	1	0	3	0	6	28.5%
16	2	2	2	1	2	3	0	12	57.1%
17	3	2	2	1	2	3	1	14	66.6%
18	3	3	3	3	2	3	1	18	85.7%
19	3	3	3	1	3	3	1	17	80.9%
20	1	1	0	1	0	3	0	6	28.5%
21	2	3	2	2	2	3	0	14	66.6%
22	3	3	3	3	3	3	0	18	85.7%
23	3	3	3	3	2	3	0	17	80.9%
24	3	3	3	3	2	3	0	17	80.9%
25	3	3	3	3	2	3	0	17	80.9%
26	1	3	3	1	0	3	1	10	47.6%
27	2	2	2	1	2	3	1	14	66.6%
28	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
29	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
30	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
31	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
32	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
33	1	0	0	1	0	3	1	7	33.3%
34	1	0	0	1	0	3	1	7	33.3%
35	1	0	0	1	0	3	0	6	28.5%
36	3	2	2	2	2	3	0	15	71.4%
37	3	1	1	1	2	2	0	11	52.3%
Promedio	2.3	2.3	1.8	1.7	1.5	2.9	0.3	13	61.9%

En general, existe ajuste al tema y propósito comunicativo en las producciones, por lo que se logra identificar la intención comunicativa de cada oración escrita. Se logra identificar la idea principal de quien escribe y a diferencia del nivel anterior, el general de las producciones cuenta con más de una palabra por lo que se puede evidenciar la relación entre los elementos. En más del 50% de las producciones se evidencia ausencia de conectores, no obstante esto no implica que no existan relaciones sintácticas entre las palabras, ya que en gran parte de las oraciones se puede encontrar un vínculo entre sus elementos y es posible comprender el

sentido de las mismas. En los casos en que se presentan conectores, estos son las conjunciones “y”, “que” y las preposiciones “de”, “que”. En general en las producciones de este nivel se puede evidenciar de mejor manera la estructura de una oración con frase nominal y frase verbal, incorporando sujeto y verbo. En el resto de producciones se puede evidenciar la frase nominal sin acompañamiento de una frase verbal o con una palabra que sugiere acción o un complemento. En una de las producciones se presenta sólo la frase verbal, quedando elidido el sujeto. En casi el total de las producciones no hay concordancia entre sujeto y verbo, sin embargo la falta de concordancia entre los elementos no afectó la comprensión del mensaje. El uso de artículos aumenta en este nivel y su uso es adecuado, ya que cumple con la concordancia de género y número. No existen mayores errores ortográficos, al igual que en el nivel anterior se evidencian palabras que no corresponden al español. Las producciones no comienzan con mayúscula ni acaban con punto final. Tampoco hay comas para enumerar, necesarias para el tipo de oración más extensa.

Las producciones de segundo básico alcanzaron un porcentaje promedio total de desempeño de un 61.9%, por lo que alcanzan más de la mitad de lo esperado en las producciones. Solo 6 estudiantes obtuvieron puntajes bajo el 50%, el criterio con menor desempeño fue el de puntuación y el con mejor desempeño, el criterio de ortografía.

5.3 Tercero Básico

Producción	Adecuación a la situación comunicativa	Coherencia	Cohesión	Estructura textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Puntaje total	% de desempeño
38	1	1	1	1	1	3	0	8	38%
39	1	1	0	1	0	3	0	6	28.5%
40	1	1	0	2	1	3	0	8	38%
41	1	1	0	1	0	3	0	6	28.5%
42	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
43	2	2	2	1	3	3	0	14	66.6%
44	2	2	2	1	1	3	1	13	61.9%
45	1	1	1	2	1	3	2	11	52.3%
46	2	2	2	2	2	2	0	12	57.1%
47	3	3	3	3	2	2	3	19	90.4%
48	2	2	2	1	2	3	0	11	52.3%
49	3	3	2	3	3	3	2	18	85.7%
Promedio	1.5	1.5	1.2	1.5	1.3	2.5	0.6	10.5	50%

Las producciones se ajustan solo al tema o solo al propósito sin un mayor desarrollo, por lo que se hace difícil identificar la intención comunicativa de los estudiantes. Solo dos producciones lograron ajustarse al tema y al propósito, en esos textos se aprecia claramente la intención comunicativa e integran emisor y receptor, en este caso destinatario y remitente en el contexto de una carta. Las producciones de los estudiantes presentan dificultad para lograr un sentido global del texto, hay claras dificultades para presentar la idea principal. En los textos de los dos estudiantes que lograron el mejor desempeño en este criterio se observa un sentido global del texto en las relaciones de las ideas, por lo que no presentan disgresiones temáticas y se identifican las ideas principales. En las producciones de los estudiantes se observa variedad en las competencias sintácticas esperables en este criterio, nueve estudiantes presentan ausencia de relaciones sintácticas o la escritura no es suficiente para evaluar este criterio. Los estudiantes que logran mejor desempeño en esta tarea se acercan a relaciones

sintácticas que permiten comprender el texto ya sea con la presencia o ausencia de los conectores. En general las producciones de los estudiantes presentan dificultades para presentar la estructura convencional de la carta, gran parte de los estudiantes escribe en ella la fecha, o la firma, o el remitente por lo que existen nociones básicas de la estructura del texto evaluado. Las variaciones que aparecen en las producciones de los estudiantes son notorias, se presentan solo frases nominales o solo frases verbales, en algunas producciones se logran construir las dos frases a pesar de las dificultades que se presentan en la conjugación verbal, cuando aparecen sin conjugación (en infinitivo). Las producciones inteligibles presentan ortografía acordes al nivel. Las producciones presentan casi en su totalidad ausencia de puntos seguidos y finales. Hay nociones del uso de mayúscula al comenzar las producciones. Algunos estudiantes usan signos de interrogación y exclamación cuando es necesario.

Las producciones de tercero básico alcanzaron un porcentaje promedio total de desempeño de un 50%, por lo que alcanzan de la mitad de lo esperado en las producciones. Del total de estudiantes, 5 obtuvieron puntajes bajo el 50%, el criterio con menor desempeño fue el de puntuación y el con mejor desempeño, el criterio de ortografía.

5.4 Cuarto Básico

Producción	Adecuación a la situación comunicativa	Coherencia	Cohesión	Estructura textual	Gramática	Ortografía	Puntuación	Puntaje total	% de desempeño
50	3	2	2	2	2	3	1	15	71.4%
51	3	3	2	3	3	3	2	19	90.4%
52	0	0	0	1	0	1	0	2	9.5%
53	1	1	0	1	1	3	1	8	38%
54	2	2	2	2	2	3	2	15	71.4%
55	0	3	2	2	2	3	1	13	61.9%
56	3	3	3	2	3	3	1	18	85.7%
57	1	2	2	2	2	2	2	13	61.9%
Promedio	1.6	2.0	1.8	1.8	1.8	2.6	1.2	12.8	60.9%

Del total de las producciones, 5 presentan un tema en la noticia respecto al estímulo, el propósito de informar en una noticia es claro para los estudiantes que alcanzaron el desempeño máximo. Presentan un sentido global, aunque con variaciones mientras para algunos la idea principal se presenta con dificultades, los estudiantes que presentaron mejor desempeño logran relaciones de las ideas del texto y las ideas principales se identifican sin dificultades. En la mayoría de las producciones se observan relaciones sintácticas entre las oraciones a pesar de la falta de conectores entre ellas. Un estudiante logró el puntaje utilizando preposiciones cuando el texto lo requiere. Las producciones presentan las partes, sin embargo estas no están bien definidas pero se cumple la función comunicativa presentando la estructura convencional del tipo de texto, varios estudiantes incluyen el uso del título incluyendo comillas. Las producciones de los estudiantes presentan en su mayoría frase nominal y frase verbal, sin embargo no hay concordancia entre ellas, las producciones que presentan concordancia entre la frase nominal y la frase verbal lo hacen a partir de un verbo conjugado en concordancia con el sujeto en términos de tiempo verbal y número. Las producciones presentan palabras con las normas ortográficas acordes a su nivel, este criterio es el que presenta el mejor desempeño en los estudiantes. En las

producciones se evidencia que el uso de las reglas de puntuación como utilizar letra mayúscula y el punto final, si bien es escaso, cuando aparecen se utilizan acorde a la necesidad del escrito.

Las producciones de cuarto básico alcanzaron un porcentaje promedio total de desempeño de un 60.9%, por lo que alcanzan más de la mitad de lo esperado en las producciones. Solo 2 estudiantes obtuvieron puntajes bajo el 50%, el criterio con menor desempeño fue el de puntuación y el con mejor desempeño, el criterio de ortografía.

Capítulo VI. Conclusiones

La evaluación de la escritura de los estudiantes sordos ha estado determinada por el uso de instrumentos desarrollados desde la comparación con el desempeño de los estudiantes oyentes. No obstante, el aprendizaje de la lengua escrita en el caso de estos estudiantes corresponde al aprendizaje de una segunda lengua y por lo tanto requiere de instrumentos que consideren este aspecto. Stokoe (1960, citado por Linares 2003) fue precursor al defender que la lengua de señas tiene recursos sintácticos, morfosintácticos y gramaticales propios, por lo que no tienen una transcripción literal al español y esta aseveración es la que se debe tomar en cuenta a la hora de evaluar las habilidades en comprensión y producción del español por parte de los estudiantes sordos.

El sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE) incorpora una prueba de lectura para estudiantes con discapacidad auditiva de cuarto básico desde el año 2008. En esta se solicita extraer información explícita, relacionar e interpretar información y reflexionar sobre el texto. El resultado muestra que los estudiantes sordos alcanzaron un menor nivel de respuestas correctas en comparación a los estudiantes oyentes. Durante el 2012 a partir de la misma evaluación, se detalló la habilidad para responder a las acciones solicitadas, estos resultados mostraron que los estudiantes con discapacidad auditiva, presentan mayor porcentaje de respuestas correctas en el eje que mide la habilidad de extraer información de un texto que en el de reflexionar y en el de interpretar y relacionar la información de un texto (Ministerio de educación, 2011). Sin embargo, como ya se ha mencionado, el instrumento evalúa de igual manera a estudiantes cuya primera lengua es el español y a los estudiantes sordos, sin considerar que se evalúa a aprendices de una segunda lengua.

En la construcción de un instrumento de evaluación en contexto bilingüe intercultural, también es importante la objetividad al momento de la aplicación. Por ello resulta útil la utilización de una rúbrica, ya que en palabras de Contreras et al (2009), este tipo de instrumento especifica la evaluación de los criterios de manera detallada con el fin de que quien evalúa no tenga que imponer parte de sus

representaciones a la hora de completar la evaluación. En este caso la rúbrica entrega una guía para calificar las producciones de los estudiantes en respuesta al mismo estímulo educativo y a partir de ello realizar una descripción global de la producción evaluada.

Con el mismo fin, Sotomayor et al (2009) construyeron una rúbrica para aplicar a las producciones de texto de estudiantes oyentes recopiladas de pruebas SIMCE. Los resultados de esta evaluación arrojaron que se encuentran en un nivel regular, sin embargo no se entregan orientaciones acerca de las debilidades que se encontraron, frente a esto los especialistas construyeron una rúbrica para especificar los resultados, encontrando que los estudiantes en su mayoría se adecúan a la situación comunicativa, en los resultados de esta investigación se determina que más de la mitad de los estudiantes se ajustan a un tema o aun propósito, se observa además la ausencia de conectores tanto en la rúbrica aplicada por Sotomayor como en la rúbrica de esta investigación, lo que tiene relación con el uso de su lengua natural que carece de estos elementos propios de la segunda lengua. Los resultados de Sotomayor, se equilibran en los aspectos más importantes con los resultados de esta investigación, determinando el nivel regular de los estudiantes y que aún faltan elementos para cumplir con lo esperado en los planes y programas.

Además, es necesario desde el punto de vista formativo, tal como señala Sotomayor et al (2014) que sea un instrumento para retroalimentar la acción de los docentes en la escuela de sordos, por lo tanto no basta con cuantificar resultados, ni con encontrar errores en los escritos de los estudiantes sordos. Es necesario formular un instrumento que releve las características de las producciones de texto. El bilingüismo en educación de sordos es más que la suma de las dos lenguas (lengua de señas y español escrito), sugiere un continuo entre ambas lenguas desde la competencia mínima hasta llegar a la perfección de las dos lenguas (Robles Gómez, 2012).

Es por esta razón que la evaluación debe estar centrada con el fin de comprender y mejorar las diferentes dimensiones lingüísticas que se ponen en juego a la hora de producir un texto, en palabras de Schmitz y Keenan (2005) debe enfocarse en el significado y no sólo en los errores, que son parte del proceso para aprender la segunda lengua.

Los criterios seleccionados en la construcción de este instrumento se describen a partir de las rúbricas diseñadas por autores especializados en el área de la escritura, tomando los elementos necesarios para obtener un instrumento completo y que aborde la mayor parte de las dimensiones que se plasman en la producción de texto. Gutiérrez (2004) señala que estas son la macroestructura (coherencia, cohesión), la microestructura (gramática, sintaxis, ortografía, puntuación) y la superestructura (estructura textual) y se condicen con los criterios trabajados por Sotomayor et al (2014).

A la hora de evaluar las producciones escritas de los estudiantes sordos es necesario considerar la primera lengua como el primer sustento lingüístico y por lo tanto para la construcción del pensamiento. Mientras mejor competencia en lengua de señas exista, mayores son las oportunidades de consolidar una segunda lengua (Fish y Morford, 2012). La lengua natural se ve plasmada en la mayoría de las producciones, hay una constante interferencia lingüística entre ambas lenguas que se presenta como errores de sintaxis, de concordancia y de gramática, al igual que sucede en el caso de otros aprendices de una segunda lengua.

No obstante estos errores que han sido detallados por Russel y Lapenda (2012), entre otros, son parte del procesamiento que hacen los estudiantes en búsqueda y reconstrucción de las reglas de la segunda lengua (Albertini y Schley, 2005) y no interfieren mayormente en la comprensión del mensaje. Al centrarse en los aspectos de la macroestructura (coherencia y cohesión) se evidencia que los estudiantes poseen las nociones básicas para poder plasmar su pensamiento por medio de la L2, a medida que avanzan de nivel tienen mayores herramientas para el desarrollo del texto a nivel de macroestructura y van confirmando más hipótesis

acerca de la segunda lengua, lo que les permite obtener producciones ricas en estos aspectos. Si bien se presentaron debilidades en los resultados de cuarto básico, las competencias en ortografía, adecuación a la situación comunicativa y coherencia van mejorando a medida que los cursos son mayores.

A partir de los resultados que surgen tras la aplicación de este instrumento a las producciones de los participantes, es posible entregar orientaciones y sugerencias a los profesionales que trabajan la producción escrita con los estudiantes sordos. En base a los siete criterios evaluados en las producciones de los estudiantes, se pueden develar tanto las fortalezas como las debilidades en el desarrollo de esta tarea. De esta forma se afina la dimensión que se puede trabajar tanto para reforzar los elementos que poco a poco se han ido consolidando, como para intencionar un trabajo más profundo desde las debilidades de los estudiantes.

Respecto de la puntuación, ésta aparece como una debilidad que se presentó de manera constante en las evaluaciones de las producciones. Los puntajes promedios oscilan entre 0.3 y 0.6 de un máximo de 3. Frente a esto los profesionales pueden trabajar estrategias que apunten de manera sistemática y específica en esta área dentro de un contexto significativo para los estudiantes.

Respecto de la ortografía, ésta es una de las áreas más desarrolladas dentro de las producciones evaluadas, esto hace suponer que existe una base para el aprendizaje e integración de nuevas palabras en el vocabulario de los estudiantes considerando que el aprendizaje de ellas es básicamente visual. El puntaje promedio obtenido oscila entre 1.6 y 2.9 de un máximo de 3. Para potenciar este ámbito que se relaciona con ampliar el vocabulario se sugiere presentar más palabras en contexto significativo, basándose en las estrategias de conocimiento alfabético

En cuanto a la estructura textual, las principales debilidades en este aspecto se relacionan con la ausencia de elementos, que puede ser trabajada en base a la presentación de los diferentes tipos de textos y sus elementos, otorgando un contexto significativo para el estudiante: cartas a la familia, noticias en la escuela,

recetas que se aplican en el aula, etc. Con elementos gráficos que delimiten la producción hasta que la estructura haya sido integrada por los estudiantes.

Respecto de la gramática, las producciones evidencian debilidades en la flexión de verbos, por lo que se ausenta en la mayoría de los casos la concordancia entre el sujeto y la desinencia verbal. En los casos que se utilizan artículos, estos concuerdan en género y número. Frente a estos resultados los docentes pueden plantear actividades significativas donde se trabaje con la conjugación de verbos, entendiendo que la lengua natural de los estudiantes no presenta este elemento, es decir, el trabajo debe ser metódico y considerando el aprendizaje de la segunda lengua.

En cuanto a cohesión, las producciones presentan pocas relaciones sintácticas, es decir un escaso uso de nexos como preposiciones y conjunciones inexistentes en la lengua de señas. Sin embargo, se pueden apreciar relaciones sintácticas y semánticas entre las palabras, en base a las últimas los docentes pueden reforzar este criterio trabajando de manera sistemática el uso de conectores, explicando a través del contraste la aplicación de reglas sintácticas de manera de trabajar en base a la competencia lingüística y luego en el nivel de la codificación, ambos necesarios en el aprendizaje de la segunda lengua (Herrera 2009).

En cuanto a la coherencia, las producciones muestran que los estudiantes construyen un sentido global del texto, a pesar de que existe una mayor profundización en el escrito. En este sentido se invita a los docentes a trabajar las ideas principales en la primera lengua para entender lo que el estudiante desea expresar, generar esquemas mentales y luego trabajar con borradores de manera constructiva en conjunto.

Finalmente, en cuanto a la adecuación a la situación comunicativa, las producciones presentan ajustes tanto al tema como al propósito comunicativo requerido por el estímulo desarrollando las ideas de manera que el lector puede entender de manera clara o parcialmente el escrito. Se invita a los docentes a fomentar el uso de las producciones con temas y propósitos específicos, tanto en

la lengua de señas como en la transcripción a la segunda lengua apoyándose de las tipologías textuales.

Se recomienda que la rúbrica u otro instrumento de evaluación sean conocidos por los estudiantes y sean utilizadas a lo largo de todo el proceso educativo de manera constante para obtener información de las fortalezas y las debilidades del estudiante en un sentido formativo.

Por último, siempre es necesario que la producción de textos se fomente dentro del aula de clases, a partir de la tipología textual y dentro de un contexto significativo, es importante considerar algunas estrategias específicas para la producción de textos: grabar la producción en lengua de señas y luego trabajar en conjunto la transcripción a la segunda lengua, transparentar los criterios a evaluar, entregar estímulos adecuados y que no hagan que la tarea se torne tediosa, por lo tanto respetar los ritmos de los estudiantes.

Bibliografía

- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, Vol.3, pp. 43-52.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. N° 45 pp. 11-24.
- Albertini, J ;Schley, S.(2003). Writing Characteristics, Instruction and assessment. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford University Press pp. 123-135.
- Alegría, J; Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 3. N°1. pp. 95-111.
- Alonso, M. (2006). Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica. Universidad Nacional de Cuyo.
- Benítez Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*. N° 20 pp. 103-123. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Condemarín, M y Medina, A (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900) Ministerio de Educación de Chile .
- Contreras, L; González M; Urías, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Revista Interamericana de psicología*. Vol. 43, N° 3 pp. 518-531.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de ciencia política*. Vol. 33, N°3, pp. 693-713.
- Cummins, J (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Ediciones Morata.

- De la Paz, V; Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol 8,Nº15, pp.31-49.
- Díaz Cancino, K. (2012). Diseño de guía: conociendo a las personas sordas para las escuelas regulares que integran niños y jóvenes sordos. Memoria para optar al título de licenciatura en educación y pedagogía en educación diferencial con mención en problemas de audición y lenguaje. UMCE. Santiago de Chile.
- Fernández Viader y Pertusa (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*. Vol. XVI. Nº2 pp. 79-85.
- Fernández-Viader, M.; Pertusa, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. 1ª edición. Universitat de Barcelona. España.
- Fish,S; Morford, J.(2012) "The Benefits of Bilingualism" *Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center Research* Vol. 2. Nº 7.Washington, DC.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). Cómo escriben los alumnos sordos. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2011). Autopercepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de educación primaria y secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 9 Nº3 pp. 1353-1376.
- Gutiérrez Cáceres, R (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*.Nº2 pp. 331-346.
- Hernández Sampieri, R.(2008) Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill e interamericana editores. México.

- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *Revista Rexe* Vol. 8. N°16, pp. 11-24.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4. N° 1 pp. 211-226.
- Hidalgo, L.(2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas.
- INDESOR “¿Cómo aprenden a leer los niños sordos fluentes en lengua de señas?” Resumen del análisis realizado por el depto. De educación de USA entre 1980 y 2007.
- Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR) (2006) “Educación bilingüe para sordos, etapa escolar-orientaciones pedagógicas” Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- IPPLIAP (2013). Para la Convocatoria en la categoría mejores prácticas realizada por UNICEF.
- Krause, M. (1995) “La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos”. *Revista temas de educación*. N°7.
- Linares, X. (2003). “Apuntes para una sociología de la comunidad sorda”. *Revista Educación y Biblioteca*. N° 138, pp. 49 – 125.
- Lissi, M.R.; Grau,V.; Raglianti,M.; Salinas,M.;Torres,M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: una visión desde los profesores en Chile. *Revista Psykhe* Vol 10, N° 1, pp. 35-48.
- Lissi,M.R.; Grau,V.; Raglianti,M.; Salinas,M.; Cabrera,I.(2003).Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Revista Psykhe*, Vol.12, N° 2, pp. 37-50.7

- Lissi, M.R.; Salinas,M. ; Acuña,X. ; Adamo,D. ; Cabrera,I. ; González, M. (2010). Using sign language to teach written language: an analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *Educational studies in language and literature*. Vol 10, N° 1, pp. 57-69.
- Lissi,M.R. ; Svartholm,K. ; González,M.(2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos* Vol. XXXVII, N° 2, pp. 299-320.
- Martínez Bonafé, J.(1988) El Estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela* Universitat de Valencia.N° 6.
- Massone, M.I. ; Buscaglia,V. ;Bogado, A. (2005).Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Revista Lectura y vida*. Vol. 26, N°. 4,pp. 1-17.
- Massone, M.I. ; Buscaglia,V. ; Bogado,A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita *Revista Lectura y Vida*. N° 1, pp. 6-17.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación para Educación Básica.
- Nivia, D; Valles, B (2014). Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el caso venezolano. *Revista Lenguaje*. Vol 42 N° 2.
- Page, J; Lederberg,A; Easterbrooks, S; Malone, E; Mc Donald,C (2009). Building the alphabetic principle in Young children Who are deaf or hard of hearing. *The volta review*. Vol 109 N° 2 pp.87-119.
- Paul, P. (1998). Literacy and deafness. The development of Reading, writing and literate thought". *Allyn and Bacon*. Boston. Cap. 6.
- Pérez Hernández, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Investigación y Postgrado*. Vol.17, n.2, pp. 11-52. Caracas.

- Robles Gómez, M. (2012) "Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión". *Unirevista*. Vol. 1 N°1.
- Rojas, A. Rojas, B. (2009). Perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa en educación: Ideas básicas para su comprensión. *Revista educare*, Vol. 13. Núm. 1.
- Ruiz Sepúlveda, E. (2011) "Cohesión en el discurso narrativo escrito de estudiantes sordos" Tesis para maestría en lingüística. Universidad autónoma de Querétaro, México.
- Russell, G. y Lapenda, M. (2012) Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Revista signo y seña*. N° 22 pp. 63-85.
- Sánchez, C. (2012) Apreciación literaria. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de educación bilingüe para sordos realizado en Asunción, Paraguay, del 24 al 28 de abril.
- San Mateo Valdehíta, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. N° 14 pp. 13-29.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. *McGraw and Hill interamericana de España*.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. *Instituto Colombiano para el foment de la educación superior*. ICFES. Colombia.
- Schmitz, K; Keenan, S. (2005) Evaluating deaf students' writing fairly: Meaning over mode. Article of Rochester institute of technology (RIT) scholar works.
- Skliar, C. ; Massone, M.I. ; y Veinberg, S. (1995). "El acceso de los niños sordos al Bilingüismo y al Biculturalismo". *Revista Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70, pp. 85-100. Madrid.

- Skliar, C. (1998). "Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos". *Revista brasileira de educação*. N° 8, pp. 44-57.
- Sotomayor,C ; Gómez,G. ; Jéldrez,E. ; Bedwell P. ; Domínguez, A.M.(2014). "Calidad de la escritura en la educación básica" documento de trabajo CIAE N° 13.
- Stake, R. (2005) Investigación con estudios de casos. *Ediciones Morata*, 3ra edición. Madrid.
- Zambrano, L. (2002). El español escrito como segunda lengua para sordos ¿utopía o realidad? *Revista Lingua Americana*, Año VI, N° 11, pp. 65-76.

Anexo 1: Validaciones

A continuación se presentan las validaciones solicitadas a estudiantes egresados de educación diferencial, educación básica y pedagogía en castellano, a quienes se les entregó la rúbrica constituida en la investigación y se les entregó una tabla con los criterios del instrumento para que los comenten uno por uno.

Validación 1

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	Es un criterio necesario, se debe evidenciar la adecuación a los temas y a los propósitos cuando se produce un texto, tanto para que el escritor se haga entender como para que el lector comprenda el escrito.
Coherencia	Este criterio apunta al sentido global del texto, que se hace necesario para evidenciar el adecuado uso del lenguaje como medio de expresión de ideas.
Cohesión	La sintaxis influye tanto para una comprensión fluida del texto como para entregar un orden sintáctico adecuado al texto que se está evaluando, se puede especificar aún más el uso de conectores que se espera o se desea evaluar.
Estructura Textual	Este criterio es fundamental desde la macroestructura de un texto, o la silueta que estamos evaluando, bien puede contener todas las partes del texto, o solo algunas, para un trabajo más específico se pueden crear rúbricas para cada tipo de texto, ya que todas las estructuras son diferentes y se esperan elementos diferentes, como en la noticia (título, bajada, cuerpo, etc.), la carta (remitente, destinatario, fecha y lugar, etc.) o los otros tipos de textos.
Gramática	El criterio presenta una evaluación precisa de la concordancia ente tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo.
Ortografía	Bien la especificación por curso de lo esperado, en cuanto a las habilidades ortográficas.
Puntuación	Se explica de manera clara lo que se espera en cuanto a la puntuación, bien la diferenciación entre externa e interna.

Validación 2

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	Se comprende el criterio y los niveles descritos, el hecho que el ajuste apunte tanto al propósito como al tema engloba a la adecuación en general para evaluar el texto.
Coherencia	Los niveles descritos para evaluar el sentido global del texto apuntan de manera específica para evaluar sobretudo el desarrollo de ideas principales, se pueden incluir las ideas secundarias.
Cohesión	El criterio presenta un sentido de desarrollo en la descripción de niveles para el uso de conectores en las relaciones sintácticas que facilita la evaluación al momento de aplicar la rúbrica.
Estructura Textual	Los niveles descritos especifican la presencia o ausencia de los elementos esperados para el tipo de texto, facilitando la aplicación de la rúbrica desde la tipología textual.
Gramática	El hecho de diferenciar si la presencia o ausencia de concordancias afecta la comprensión del texto o no en los niveles del criterio, la aplicación de la rúbrica se vuelve más aplicable al momento de someter a evaluación este criterio.
Ortografía	El seguimiento de normas de escritura y que se separen según cursos, establece los niveles de manera específica para una evaluación adecuada del criterio.
Puntuación	Los niveles especifican de manera adecuada lo que se espera en este criterio para poder aplicar la evaluación.

Validación 3

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	El ajuste al tema y al propósito son fundamentales para la producción escrita de un texto, estos niveles abordan de manera adecuada para una evaluación exitosa.
Coherencia	Se espera que las ideas principales y secundarias, se presenten en un orden lógico y sin desviaciones temáticas para dar sentido global al texto, los niveles presentan de manera objetiva la evaluación de este criterio.
Cohesión	Las relaciones sintácticas presentan el orden que deben llevar tanto las palabras como las oraciones y los niveles aquí descritos permiten una evaluación exitosa.
Estructura Textual	Lo que se espera en este criterio se especifica desde los tipos de textos, se puede especificar lo esperado según el texto a evaluar, pero haría el trabajo más extenso, por lo que los niveles permiten una evaluación exitosa.
Gramática	La concordancia de los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo aparecen en reiteradas ocasiones cuando el texto es completo, los niveles aquí descritos cumplen la función de evaluar el criterio.
Ortografía	Las normas esperadas por cada curso apoyan la evaluación para que se realice de manera objetiva.
Puntuación	El uso de la puntuación se vuelve indispensable al momento de escribir un texto, los niveles apuntan a la objetividad y a la precisión a la hora de aplicar la rúbrica.

Validación

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	La adecuación a la situación comunicativa ubica al lector en un tema y en un propósito por lo que evalúa un aspecto fundamental y los niveles del criterio cumplen la función de manera exitosa.
Coherencia	La relación entre las ideas principales y las ideas secundarias debe ser evaluada para evidenciar si existe o no un sentido global del texto y este criterio cumple esta función de manera exitosa.
Cohesión	El uso de conectores establece una mejor comprensión del escrito, sin embargo la ausencia que algunos niños presentan a la hora de escribir no impide la comprensión y en ese sentido la rúbrica ejerce una valoración real del escrito.
Estructura Textual	Dependiendo el tipo de texto a evaluar se esperan determinadas partes del texto, sin embargo, esta rúbrica logra englobar una evaluación que se puede generalizar a todos los textos.
Gramática	Que la concordancia afecte o no la comprensión del texto se torna un factor fundamental a la hora de entender que es lo que se valora, cuando la concordancia no impide la comprensión del texto, igual se le asigna un puntaje, aunque sea menor.
Ortografía	La valoración por curso hace de la rúbrica un instrumento objetivo y específico para evaluar la producción escrita.
Puntuación	La puntuación externa e interna son elementos fundamentales en los textos escritos, los niveles descritos en esta rúbrica permiten una evaluación precisa.

Validación 5

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	El resultado final de la comunicación escrita implica que el escritor se ajuste al tema y al propósito, este es un criterio que no puede faltar en ningún tipo de instrumento que implique la evaluación de una producción escrita. Los niveles se encuentran bien definidos para una adecuada aplicación del instrumento.
Coherencia	Las relaciones temáticas de las ideas hacen del texto un todo, que contiene un sentido global del mismo y solo se logra este si las ideas principales se desarrollan de forma clara y precisa. Los niveles cumplen la función de evaluar este criterio de manera adecuada.
Cohesión	Las relaciones sintácticas a partir del uso de conectores facilitan la comprensión del texto, sin embargo, la ausencia de conectores puede que de todas formas se comprenda el texto, y esto se describe en los niveles para entregar objetividad al momento de evaluar.
Estructura Textual	Las partes varían según el tipo de texto evaluado y esta rúbrica logra englobar toda la tipología de textos en los niveles que se describen en el criterio, lo que facilita la aplicación de la evaluación.
Gramática	La concordancia entre el sujeto y el predicado puede no ser determinante para la comprensión del texto, sin embargo es un elemento lingüístico necesario que los estudiantes deben manejar a pesar de las dificultades que puedan presentar por el hecho que su primera lengua no tenga estos recursos que son propios del español. Los niveles en este caso respetan esa especificación que es propia de la lengua de señas.
Ortografía	Lo que se espera en este criterio se encuentra seccionado según los cursos a evaluar, lo que implica objetividad y facilidad a la hora de aplicar el instrumento.
Puntuación	El uso de puntuación es un recurso que se encuentra presente en cualquier escrito, y que es requisito para una producción escrita completa. Los niveles y el criterio se encuentran descritos de manera adecuada para la evaluación.

Validación 6

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	La evaluación de un texto escrito requiere tener en cuenta este aspecto, el ajuste al tema y al propósito son fundamentales para que el texto pueda ser comprendido por el lector. El criterio se encuentra planteado de manera precisa.
Coherencia	El criterio especifica este aspecto como el sentido global del texto, se comprenden los niveles y la forma en que se evalúa este aspecto de la producción escrita.
Cohesión	El criterio atribuye la sintaxis principalmente al uso de conectores, los niveles describen de manera clara lo que se evalúa en este aspecto.
Estructura Textual	Las partes del texto dependen de la tipología que se espera logre producir el estudiante, sin embargo este criterio agrupa en los niveles una forma de evaluación que puede ser aplicada a cualquier tipo de texto.
Gramática	Aspecto fundamental de cualquier texto escrito donde se espera que en el sujeto y el predicado exista concordancia en el género, el número y el tiempo verbal, los niveles describen lo que se desea evaluar del escrito.
Ortografía	Las normas ortográficas se trabajan con los estudiantes desde los primeros cursos, la especificación que se realiza por curso hace de la rúbrica un instrumento completo, sobretodo en este aspecto.
Puntuación	El criterio de puntuación incluye lo que se espera en un texto escrito, el punto final, el punto seguido, la mayúscula, haciendo la necesaria distinción entre puntuación externa y puntuación interna.

Validación 7

Criterio	Descripción
Adecuación a la situación comunicativa	El criterio presenta niveles con descripción completa a partir de lo esperado en cuanto al ajuste tanto al tema, como al propósito.
Coherencia	El criterio presenta una descripción completa desde el sentido global del texto escrito, mostrando niveles que permiten una evaluación clara del criterio.
Cohesión	Las relaciones sintácticas de una producción de texto, puede ser complicada y tediosa, sin embargo estos niveles de evaluación hacen que este aspecto pueda ser analizado de manera específica.
Estructura Textual	La estructura textual define el tipo de texto evaluado, estos niveles presentan de manera clara la forma en que se evalúan las partes del texto.
Gramática	Los niveles describen lo que se espera en cuanto a la concordancia entre el sujeto y el predicado, la evaluación se puede realizar de manera clara y precisa.
Ortografía	Las normas establecidas por cursos hacen de la evaluación un instrumento claro y preciso, los niveles describen de manera adecuada lo que se espera.
Puntuación	La puntuación externa e interna que se especifican en los niveles, apuntan a una evaluación clara de este criterio.